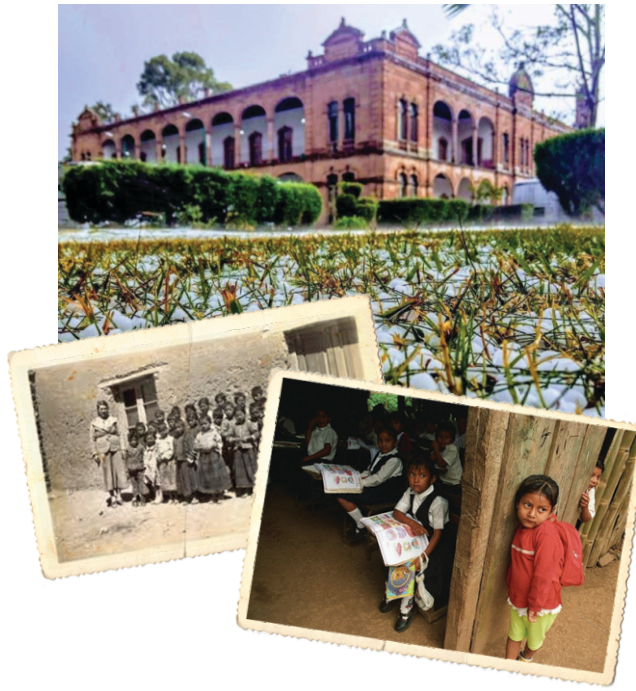
Magdalena Isela González Báez

Historia del normalismo rural: origen, auge, crisis, posibilidades y esperanzas. (1922-2018)



Ediciones Normalismo Extraordinario

Magdalena Isela González Báez, es Doctora en Pedagogía Crítica y Educación Popular, Maestra en Pedagogía, Licenciada en Educación Primaria, 33 años de experiencia docente. 20 años en proyectos alternativos de Educación. 5 años como docente en la Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga" de Tiripetio, Michoacán. Primera de México y América Latina.

Integrante de la Red Estatal para la Transformación Educativa en Comunalidad y miembro de la Red Iberoamericana de docentes que hacen Investigación desde la Escuela-Comunidad.

Historia del normalismo rural

Magdalena Isela González Báez.

Historia del normalismo rural: origen, auge, crisis, posibilidades y esperanzas. (1922-2018)

Ediciones Normalismo Extraordinario

Historia del normalismo rural: origen, auge, crisis, posibilidades y esperanzas. (1922-2018)

Primera edición, junio 2021

D.R. © 2021 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN: 978-607-8776-50-4

Impreso y hecho en México

DIRECTORIO FEDERAL

Lic. Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Mtra. Delfina Gómez Álvarez
Secretaria de Educación Pública

Dr. Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Mtro. Mario Alfonso Chávez Campos
Director General de Educación Superior para el Magisterio

Mtro. Édgar Omar Avilés Martínez
Director de Profesionalización Docente

DIRECTORIO ESTATAL DE SONORA

Lic. Claudia Artemiza Pavlovich Arellano
Gobernadora del Estado de Sonora

Lic. José Víctor Guerrero González
Secretario de Educación y Cultura del Estado de Sonora

Mtro. Onésimo Mariscales Delgadillo
Subsecretario de Educación Media Superior y Superior

Mtro. Francisco Antonio Zepeda Ruiz
Rector del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

DIRECTORIO CONAEN

Dr. José de Jesús Pulido Gallegos
Coordinador de Instituciones Formadoras y Actualización de Docentes en el estado de Aguascalientes

Dr. Daniel Hernández
Director de Educación Superior para Profesionales de la Educación en el estado de Baja California

Lic. Ramona Idalia Parra Castro
Jefa del Departamento de Educación Superior para Profesionales de la Educación en el estado de Baja California Sur

Dr. Juan Manuel Pat Yah
Director de Formación y Actualización Docente en el estado de Campeche

Profr. Jesús Manuel de la Garza Long
Coordinador General de Educación Normal y Actualización Docente en el estado de Coahuila

Mtra. Margarita Ochoa Vargas
Directora de Educación Media Superior y Superior en el estado de Colima

Dr. Mario Ángel Pola Mejía
Jefe de Departamento de Superación y Servicios Acádemicos en el estado de Chiapas

Mtro. Julio César Santos Puon
Jefe de Departamento de Educación Normal en el estado de Chiapas

Mtro. Ildefonso Ruiz Benítez
Jefe del Departamento de Formación y Actualización de Docentes en el estado de Chihuahua

Dra. María Luisa Gordillo Díaz
Directora General de Educación Normal y Actualización del Magisterio de la Ciudad de México

Dr. Miguel Ángel Estrada Gómez
Coordinador de Instituciones Formadoras de Docentes en el estado de Durango

Mtro. José Ernesto López Juárez
Director General para la Coordinación de Organizaciones e Instituciones de Educación Superior en el estado de Guanajuato

Lic. Edwin Morales Leguízamo
Director General de Operación de Servicios de Educación Media Superior y Superior en el estado de Guerrero

Lic. José Francisco Morelos Fernández
Director General de Formación y Superación Docente en el estado de Hidalgo

Mtro. Edgar Alfonso Orozco Mendoza
Director General de Educación Normal y Desarrollo Docente en el Estado de México

Dra. María del Rosío Isabel Gardeazabal Islas
Directora de Educación Superior de Servicios Educativos Integrados en el Estado de México

Lic. Víctor Hugo Guzmán Ayala
Director de Formación Inicial y Profesionalización Docente en el estado de Michoacán

Mtra. Leticia Gallardo Montiel
Encargada de Despacho del Departamento de Normales en el estado de Morelos

Mtro. Martín Isaac Pérez
Subsecretario de Educación Media Superior, Superior e Investigación científica y tecnológica y Coordinador de la Unidad Formadora de Docentes en Educación Básica

Profr. Pedro Aurelio Sánchez Chávez
Coordinador de Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes en el estado de Nayarit

Mtro. José Ángel Alvarado Hernández
Director de Instituciones Formadoras de Docentes en el estado de Nuevo León

Lic. Carlos Alberto Cuevas Cervantes
Titular de la Unidad de Educación Normal y Formación Docente en el estado de Oaxaca

Mtro. Andrés García Castillo
Director de Formación Docente en el estado de Puebla

Lic. René Rentería Contreras
Director de Educación en el estado de Querétaro

Mtro. Christian Delgado Catzín
Director de Instituciones Formadoras de Docentes en el estado de Quintana Roo

Lic. José Antonio Bonales Rojas
Director de Educación Media Superior y Superior en el estado de San Luis Potosí

Mtro. Felipe Ruiz Madero
Director de Formación y Desarrollo de Docentes en el estado de Sinaloa

Mtro. Francisco Antonio Zepeda Ruiz
Rector del Centro Regional de Formación Profesional Docente en el estado de Sonora

Mtra. Noemí Narváez Ávila
Coordinadora de la Unidad de Escuelas Normales IESMA y UPN en el estado de Tabasco

Mtro. Gonzalo Ángel de los Reyes Rodríguez
Encargado de la Dirección de Formación y Superación Profesional de los Docentes en el estado de Tamaulipas

C.P. Albino Mendieta Lira
Director de Educación Terminal en el estado de Tlaxcala

Dra. María Cristina Lara Bada
Directora de Educación Normal en el estado de Veracruz

Mtra. María Elena Cámara Díaz
Coordinadora de Escuelas Normales en el estado de Yucatán

Mtro. Juan Francisco Cuevas Arredondo
Jefe de Departamento de Escuelas Normales en el estado de Zacatecas

ÍNDICE

Prólogo 19
Introducción 25

Capítulo I
La formación docente: diálogo con la filosofía, la pedagogía y la epistemología. 33
- Relación entre la filosofía, la epistemología y la pedagogía 34
- El objeto de estudio de la pedagogía 40
- El sistema de ciencias pedagógicas 46
- Génesis de la formación docente 49
- La perspectiva ética de la formación docente 62

Capítulo II.
El pasado: el origen de la escuela normal rural 71
- Contexto socio histórico. 71
- La primera escuela Normal rural. 80
- El plan sin plan. 82
- Resistencias y hostigamiento. 86
- Inicio de la peregrinación. 89
- La expansión y auge de las escuelas Normales. 100
- Represión y desaparición de escuelas Normales (1968) 102
- Plan de estudios de 1972. 108
- El plan de estudios 1975. 114
- El plan de 1975 reestructurado. 118

Capítulo III
El presente: profesionalización, crisis y desprestigio docente. 131
- La profesionalización docente 131
- Análisis del plan de 1984 135
- El plan de estudios de 1997 141
- Mapa curricular 1997 143
- Análisis del plan de 1997 146
- Desprestigio de la profesión: la evaluación del desempeño docente 149

La pedagogía de la globalización 154
El Plan de estudios 2012. 161
Malla curricular 2012: la despedagogización 167
Entre la dominación y la resistencia. 172
Nuevas posibilidades 179
¡La esperanza ¡ 180

Conclusiones 181
Anexo 1 186
Entrevista a docentes 186
Anexo 2 187
Anexo 3 188

Esta obra va dedicada a los estudiantes y egresados de la escuela normal rural "Vasco de Quiroga" de Tiripetio, a mis compañeros de luchas, resistencias y esperanzas quienes por sus virtudes, convicciones y valores he tenido las mejores experiencias como docente de esta histórica institución.

En memoria de todos aquellos profesores egresados de esta emblemática escuela, que perdieron la vida por luchar y conservar esta institución para los más necesitados de este país, y sobre todo a todos aquellos grandes líderes, luchadores sociales y dirigentes políticos que se han formado en esta noble institución.

A los 43 normalistas desaparecidos de la Escuela Normal "Raúl Isidro Burgos" de Ayotzinapa, Guerrero ¡ni perdón ni olvido ¡

Este esfuerzo también va dedicado a mis padres Ramón y Tere (q.e.p.d) y hermanos que me motivaron para estudiar esta noble profesión, a mis amados hijos: Edder, Alejandro, Alexa y a mis nietos por mis ausencias y tiempos muchas veces postergados, pero que han sido mi inspiración para concretar esta obra.

A mi hijo Diego (q.e.p.d) que gracias a su corta presencia me hizo más fuerte, y me inspira para continuar con grandes propósitos a pesar de las adversidades de la vida.

A Juan, mi compañero de vida quien me ha apoyado de manera incondicional para lograr mi crecimiento personal y profesional.

Al Dr. Mario Chávez director general de la DEGESUM, por hacer posible esta edición.

A ellos dejó este legado.

PRÓLOGO

Los analfabetos del siglo XXI
no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que
no puedan aprender, desaprender y reaprender.
Herbert Gerjuoy.

El debate sobre el futuro de la educación está más vivo que nunca. La pandemia del COVID 19 y el cierre de las escuelas por el planeta, avivó ese debate con mayor intensidad que nunca: mil 600 millones de escolares sin escuela durante el pico de la pandemia en la primavera del 2020 y casi 700 millones en este invierno. La afectación, señala el Banco Mundial, podría afectar la "pobreza de aprendizajes" de 72 millones de educandos por el orbe (BM, 2020/067/HD). El peso que fue tomando la Educación Virtual y el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y su aplicación en el aula, cuestionó viejos paradigmas educativos como el aula presencial y el rol del docente, a la par que desnudó, aún más, las terribles desigualdades sociales y del alumnado.

Los sujetos educativos fueron tomados por sorpresa: ¿Qué hacer ante el cierre de centros escolares? Sin duda, el modelo educativo inaugurado con la creación de la Secretaría de Educación Pública -hace un centenario- y los modelos en las Escuelas Normales fueron cuestionados. El Sistema Nacional por Competencias (SNC) no resultó como fue planeado por la autoridad educativa, la competencia tecnológica no fue una de las 3 competencias del sistema (de las 10 programadas), así que, ante la educación a distancia, ni docentes, ni padres y madres de familia

y, el educando mismo, contaban con las "competencias" necesarias para incorporarse a la nueva realidad: la educación virtual, a distancia o mixta. Se había perdido una década de competencias ante el mal diseño del sistema que trabajó con 3 y no con 4 competencias. Como en muchas otras cosas, la autoridad no piensa en el futuro sino en el momento. Entonces los sujetos educativos deberían poner en la mesa de discusión: ¿Cuál debe ser la educación del futuro, del siglo XXI y cuál la Nueva Escuela Mexicana?

Hace un centenario los pedagogos y docentes que diseñaron la SEP y el modelo para alfabetizar el país, pensaron en el presente y proyectaron un futuro sin analfabetismo; cien años después, las llamadas reformas educativas no han dado en el clavo.

El libro de Magdalena Isela González destaca la génesis de ese modelo y propone un replanteamiento del mismo ante la realidad actual, en el argot pedagógico actual se diría: desaprender (lo mal aprendido) para volver a aprender y, así para toda la vida: desaprender-aprender-aprender-desaprender para volver a aprender: aprender, desaprender y reaprender (Toffler).

En este contexto de crisis mundial y de la educación mexicana, aparece el libro de Magdalena Isela González Báez: " Historia del normalismo rural: origen, auge, crisis, posibilidades y esperanzas (1922-2018)", que partiendo de una investigación seria y rigurosa, apoyada en el paradigma socio crítico, "plantea la necesidad de una racionalidad substantiva que incluya los jui-

cios, los valores y los intereses de los involucrados, así como su compromiso para la transformación socioeducativa.".

Su primer capítulo lo dedica de manera concisa y didáctica a dialogar pacientemente con la Filosofía de la Educación, la Pedagogía y la Epistemología, para establecer su marco teórico-metodológico, dejando en claro que es partidaria de la Pedagogía Crítica y Emancipadora, siguiendo los trazos de Paulo Freire y otros destacados seguidores en Nuestra América, así como un esfuerzo considerable y que destaco de "decolonizar" el pensamiento filosófico y pedagógico que por siglos hemos alimentado nuestros pensamientos.

La Escuela Rural Mexicana es quizá, uno de los mejores proyectos educativos partiendo de las realidades distintas, idiosincrasias, usos y costumbres, culturas y tradiciones de un pueblo forjado entre el colonialismo europeo y los pueblos originarios del continente americano. La investigación de González podría caracterizarse como de una investigadora-militante del movimiento pedagogíco libertador o emancipatorio, de ahí su importancia para incidir en el necesario cambio educativo del México del siglo XXI.

La investigación de González parte, como establecería la Epistemología Genética de Jean Piaget (1987), de la génesis y estructura del objeto investigado: el origen pedagógico del estudiantado de la Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga" de Tiripetío, Michoacán de Ocampo. La estructura se va analizando en su contexto de auge, crisis, cuestionamiento y replantea-

miento del modelo de la Escuela Rural mexicana que fue motivo de vanguardia pedagógica del mundo, pero especialmente, de Nuestra América.

En la génesis, denominada "El pasado: Origen de la Escuela Normal Rural (capítulo II), Isela González se remonta a las primeras escuelas rurales, las Casas del Pueblo, los maestros ambulantes y las misiones culturales de la etapa posrevolucionaria, utilizando el método histórico hermenéutico, para interpretar a la educación en su contexto histórico-cultural. Analiza el "peregrinar" de la Educación de las Escuelas Normales desde su génesis, la reforma constitucional para establecer la Educación Socialista y, los diferentes Planes y Programas de Estudio a los largo del siglo XX (hasta el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado), así como las siete principales reformas educativas.

En la estructura del capítulo III, es menester destacar el análisis crítico de la categoría Formación Docente, donde la autora señaló para el Plan de Estudios de 1984 se ubicó en la concepción dialéctica lo cual incidió positivamente en la formación del profesorado, educativamente con el objetivo de construir un "nuevo educador", un nuevo sujeto educativo reflexivo, creativo, innovador, honrado y responsable con habilidades para "observar, analizar y criticar", con actitudes para trabajar en coordinación con los proyectos colectivos, compromiso social, que practicara la autoevaluación personal y coevaluación grupal, "promotor de la democracia" y la "solidaridad humana", en suma un "agente de cambio en la sociedad"; no obstante, dicho Plan tuvo un objetivo

que no correspondía a la realidad del nivel escolar al pretender que el estudiantado debería además de ser investigador, debería experimentar educativamente, un "docente-investigador", entre otros elementos que impidieron lograr los objetivos programadas por la autoridad educativa federal, según el análisis crítico de la autora (González, 2020).

Disfruten este libro.

Morelia, Michoacán de Ocampo, invierno del 2020.

Raúl Jiménez Lescas.

INTRODUCCIÓN

La presente obra es producto de la investigación realizada en la primer escuela Normal Rural de México y América Latina, la Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga" de Tiripetio, Michoacán, ésta se llevó a cabo durante el año 2015 a 2017. En la búsqueda de explicación del fenómeno de la Formación Docente y Formación Pedagógica que se desarrolla desde 1922 en las instituciones rurales formadoras de docentes del país.

El primer capítulo establece posicionamientos Filosóficos, Epistemológicos, Pedagógicos, Éticos e Ideológicos necesarios a la hora de conceptualizar y resignificar las categorías de Formación Docente y Formación Pedagógica. Se tomó a la Filosofía de la Educación como ciencia que reflexiona sobre el plano educativo y su problemática, el análisis de teorías pedagógicas, los fines de la educación, se profundizó a su vez en los aspectos propios de la pedagogía como metodologías, teorías del currículo y las ideologías que subyacen en las políticas educacionales, y las relaciones con las otras ciencias de la educación. Se recurrió a la Epistemología por considerarse rama de la filosofía que estudia la investigación científica y cuyo objeto de estudio es la producción y validación del conocimiento científico.

El capítulo segundo se realizó una revisión histórica de la Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga" desde su fundación hasta el momento actual. Se analizan los planes de estudio de 1922 hasta el 2012 que permita explicar cómo ha sido la formación pedagógica de los profesores formados y egresados de esta

institución: sus reformas, avances, retrocesos, crisis, resistencias y perspectivas. Denominado estudio del pasado.

El capítulo tercero apertura la discusión con el presente, es decir, la formación docente de la globalización; caracterizando por una educación neoliberal, que ha causado una profunda crisis en la práctica docente. A partir de las últimas reformas educativas: 1997, 2012 y 2018, el modelo educativo vigente cuyos elementos centrales son: enfoque basado en competencias, gestión empresarial, evaluación estandarizada e implementación de las Tecnologías de la Información y Comunicación y la adaptación del sistema educativo a las necesidades del mercado globalizado, convirtiendo a la educación en un bien económico.

Durante la investigación se obtuvieron tres tipos de fuentes informantes: las bibliográficas, las hemerográficas y los informantes clave: estudiantes, profesores formadores, egresados que dan cuenta del proceso histórico de la formación pedagógica de los docentes rurales.

El paradigma investigativo fue el socio crítico, que plantea la necesidad de conocer la realidad: significa acercarse a ella, develarla y conocerla con el fin de mejorarla. Desde esta perspectiva tenemos un investigador militante con su realidad.

El método empleado es de corte cualitativo, el histórico hermenéutico, "siendo sus representantes los alemanes Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher (1768-1834), Wilhelm Dilthey (1833-1911) y Edmund Husserl (1859-1938) quienes emplearon a la hermenéutica como método que explica toda manifestación de la vida del hombre". A partir de asumir una postura crítica como docente, formadora de docentes me propuse comprender

la educación en su contexto histórico-cultural. Retomando la hermenéutica que describe, comprende e interpreta los fenómenos y los significados de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales, ya que permita la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos.

En esta investigación se estudió a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en que se hallan (Pérez, 1992, pág. 122). Se llevó a cabo con docentes que han permanecido en la institución cuando menos durante tres décadas, ex alumnos formados en las diferentes etapas de la Normal, desde 1969 a la fecha, buscando desarrollar con los protagonistas los procesos de reflexión sobre su propia situación y experiencias vividas durante su paso por la escuela Normal para reconstruir la memoria histórica desde esa idea de comprensión que se da entre lo particular y lo general y en un dialogo permanente, que no puede ser cubierta en un esquema de subsunción.

Esta metodología de investigación se caracteriza esencialmente por su carácter holístico ya que estudia globalmente la realidad, sin fragmentarla y contextualizándola. Se organizó a partir del análisis inductivo, en el que las categorías, explicaciones e interpretaciones se elaboraron partiendo de los datos y no de las teorías previas, lo que implicó largas entrevistas, diálogos constantes, la escritura y retornos reflexivos, mucha imaginación y creatividad.

En esta investigación se delimitaron los datos con el fin de expresarlos y describirlos, para facilitar su análisis y poder responder a los objetivos, de tal manera que respondieran a una estructura sistemática e inteligible; es decir, la categorización consistió en la segmentación de elementos singulares que resultaron relevantes

y significativos para el objeto de la investigación. Lo que se buscó al categorizar la información, fue darle sentido y significado a la formación docente entre los sujetos investigados.

Las categorías de análisis en el que se centró la investigación son:

- Formación Docente Inicial: estudiar la formación docente desde el origen (época medieval) y evolución permitió tener una perspectiva amplia del cuándo y cómo surgen las escuelas normales; conocer el significado de la formación docente, su evolución para comprender su situación actual.
- Formación Pedagógica. Implicó una revisión exhaustica de su evolución, hasta ser considerada como ciencia, conocer su objeto de estudio y su estrecha relación con la filosofía y la epistemología; el sistema de las ciencias de la educación y su relación con las prácticas pedagógicas.
- Historia de la Escuela Normal "Vasco de Quiroga". Esta categoría es fundamental ya que nos permitió conocer, estudiar, analizar, interpretar, emitir juicios de valor acerca de la información obtenida de distintas fuentes; para valorar y comparar a través de hechos, sucesos y personajes del pasado todo lo que nos acontece en el presente.

El objeto de estudio de esta investigación giró en torno al origen y evolución de la formación pedagógica de los estudiantes de la Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga" de Tiripetío, Michoacán. Se realizó un recorrido histórico del normalismo rural y de la formación inicial de maestros de primaria desde su origen, expansión, auge y crisis. Se propuso develar la situación desde la cual se asume hoy la formación docente desde la escuela rural.

El supuesto teórico de esta investigación fue: las reformas educativas favorecieron o favorecen la formación inicial del estudiante normalista de Tiripetio.

El proceso de problematización de la investigación se apertura con la siguiente pregunta: ¿Qué relación existe entre las reformas educativas y la formación pedagógica del estudiante de la normal rural de Tiripetio?

Lo que conllevó a establecer los siguientes cuestionamientos que posibilitaron una construcción sistemática de relaciones a considerarse como propositivas, con la finalidad de delimitar el objeto de estudio:

¿La formación de maestros está determinada por las reformas o contrarreformas curriculares que marcan el rumbo de la educación y por ende de los estudiantes de la Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga"?

¿Para provocar verdaderos cambios en el proceso de formación pedagógica de profesores bastará sólo con realizar adecuaciones curriculares o se podrán crear cursos optativos acordes a las necesidades del docente rural?

¿Los últimos planes de estudio (1997, 2012, 2018) despedagogizaron de la formación inicial del docente rural por obedecer a las políticas neoliberales?

¿La formación inicial del egresado de la ENRVQ deberá recuperar los fundamentos pedagógicos fundamentales para realizar una práctica docente crítica en la escuela primaria?

¿Los 5 ejes (académico, artístico, deportivo, productivo y político) que prevalecen desde el origen de esta institución deberán rescatarse y fortalecerse desde el curriculum formal para con-

servar esa identidad y pertenencia con el contexto rural y/o adaptarse a la nueva ruralidad del siglo XXI?

Los propósitos que orientaron la investigación fueron los siguientes:

- Conocer el desarrollo histórico de la formación pedagógica de los estudiantes de la Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga" en sus diferentes etapas.
- Realizar un trabajo de campo con fuentes primarias e informantes clave que permita interpretar y valorar los acontecimientos del pasado en cuanto a los diferentes planes de estudio implementados para la reconstrucción histórica.
- Comparar y analizar el aspecto pedagógico de los planes de estudio desarrollados en la normal rural.

La delimitación espacio temporal fue:

1. Vinculación e integración al grupo de estudio: Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga" desde 2015.
2. Detección del problema y diseño de la investigación ciclo escolar 2015- 2016.
3. Trabajo teórico: agosto-octubre 2016
4. Trabajo de campo: 2016
5. Análisis e interpretación: enero 2017
6. Presentación: febrero – marzo 2017

Finalmente se elaboran recomendaciones para transformar la formación pedagógica del futuro docente en contraposición al modelo actual, más allá de la visión técnico instrumentalista, una propuesta inspirada en una concepción humanista, crítica y

emancipadora de la educación, considerando el contexto histórico y social, de la Normal rural "Vasco de Quiroga".

CAPÍTULO I

La formación docente: diálogo con la filosofía, la pedagogía y la epistemología.

El argumento central de este capítulo es establecer posicionamientos filosóficos, epistemológicos, pedagógicos, éticos e ideológicos necesarios considerar a la hora de construir y resignificar las categorías de Formación Docente y Formación Pedagógica.

En otras palabras, "decimos que significamos y hacemos inteligibles los hechos desde categorías teóricas, cuando éstas hacen posible su explicación en la medida que se asumen como concepciones de situaciones complejas y que dan cuenta de múltiples relaciones" (Hidalgo, 1992, p. 66). Así permitirá hacer una exposición más clara y coherente con las preguntas, las categorías y los propósitos planteados en la investigación.

Con fines de recorte de realidad y dado el objeto de estudio de la investigación no se profundiza en el tema "El desarrollo histórico de la pedagogía", abordar este tema implicaría profundizar su tratamiento; por tanto, se requiere de un recorte que permita focalizar la atención en la Pedagogía como ciencia, y su objeto de estudio. Es decir, comprender esa realidad histórica determinada por lo social, lo cultural, lo político del contexto para encontrar explicaciones del estado actual de la formación pedagógica del estudiante de la escuela Normal "Vasco de Quiroga", para esto se ha recurrido el método dialéctico, que consiste en captar la realidad histórica mediante la construcción racional de la totalidad concreta, "la manera de percibir el

fenómeno por parte del hombre tiene su explicación concreta en la actitud histórica que este ha adoptado ante la realidad , es decir, como un mundo práctico de medios, fines, instrumentos y exigencias para satisfacerlos. (Kosíck. 1967, p.37).

Relación entre la filosofía, la epistemología y la pedagogía

A la luz de la filosofía y la epistemología se estudian el origen y desarrollo de la formación docente y los fines de la educación para posteriormente analizar la importancia de la formación pedagógica de los futuros docentes de educación primaria que estudian en la Normal rural "Vasco de Quiroga".

La Filosofía establece un diálogo con la educación actual, ya sea para reencontrarla, cuestionarla, fecundarla o interpenetrarse en ella. La filosofía estudia el mundo de la educación. Al realizar ese diálogo se discute con nosotros, con nuestra presencia en la vida y en el mundo; nuestra relación con el otro y con el mundo. A esto refiere Gadotti (2004) al indicar que "la especificidad del diálogo de la filosofía con la educación reside precisamente en esta participación consciente y en esta calidad de diálogo existencial" (p. 16). En un diálogo atento, paciente, respetuoso, que simpatiza con el otro colocando su historia y su existencia en el mundo.

Del diálogo de la filosofía con la educación se espera un cuestionamiento radical, vital y total. Siendo radical, este tiene por objeto la raíz, los fundamentos, se trata de rescatar la esencia de la educación, además de cuestionar su sentido, su valor, sus condiciones y posibilidades y sus límites. Para abolir fronteras y establecer puntos de contacto para el progreso de la educación

El debate entre la filosofía y la educación puede asumir diversas formas particulares, que dependerán de las circunstancias y de los aspectos del acto pedagógico estudiado. Trátese de las finalidades de la educación, de la actualización y el examen crítico de la comprensión del hombre y de la sociedad subyacente a los sistemas escolares, a las concepciones, corrientes y doctrinas pedagógicas; trátese del estudio de los límites y posibilidades, del valor de las contribuciones aportadas por las ciencias de la educación; trátese por fin del examen específico de problemas actuales como el de la autoridad, de la relación maestro alumno, de la pedagogía institucional o el de la ideología que subyace en los procesos educativos.

Siempre y cuando estén al servicio de la práctica educacional, se articulen con ella, la aclaren, enriquezcan y renueven. La filosofía será empleada como herramienta que contribuya a la reorientación de una concepción vinculante entre la Pedagogía, la Educación, la Didáctica, la Enseñanza, el Aprendizaje que permita conformar las categorías de Formación Docente y Formación Pedagógica sustentos de esta investigación.

El enfoque epistemológico que orienta este trabajo es el sociocrítico, que tienen como esencia transformar la realidad, tienen como premisa fundamental que la ciencia debe apoyar la transformación del hombre para su liberación, para su emancipación. En este sentido, vale precisar que no hay ciencia ingenua ni neutra, por eso se debe apropiar de una ciencia al servicio del hombre, pero esta ciencia debe potenciar la conciencia del sujeto con relación al contexto histórico al que se debe.

A esto refiere Zemelman (1996) al potenciar las categorías

de dialéctica, historicidad-realidad, totalidad como referentes para comprender la colocación de los sujetos desde su propia historicidad. La dialéctica consiste en captar la realidad histórica mediante la construcción racional de la totalidad concreta. Significa que al recabar la información no se asume una posición homogeneizante de fijar esquemas rígidos, cerrados y estáticos.

La conceptualización de historicidad puede hacerse diciendo que es "la potencialidad de la razón para abrirse hacia un mundo desconocido" (Zemelman, 1996, p.38); esta categoría pone en evidencia la urgencia de sujetos reflexivos acerca del por qué, en la realización de tal o cual actividad, hacen o dejan de hacer tal o cual acción de diferentes, en tanto que el descubrimiento y activación de diferentes alternativas es de un sujeto capaz de plantear sus propias metas e intereses.

Otra categoría primordial como fundamento epistemológico para organizar el razonamiento, es la de totalidad, entendiendo que el todo está en conexión con todo y que el todo es más que las partes, la totalidad no es todos los hechos, sino que es una "óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en que los hechos asumen su significación específica" (Zemelman, 1992, p.54)

Hablar de totalidad como forma de razonamiento, dentro de la postura zemelmiana, es una forma de organizar el razonamiento. De esta manera "el progreso del pensamiento crítico se vincula con la capacidad de reaccionar contra lo fragmentario del conocimiento" (Zemelman, 1983, p.37) y una forma significativa de reacción está planteada bajo la exigencia de totalidad.

Por eso si lo delimitado, lo acotado, lo fragmentario es el punto de partida de toda investigación, el punto de llegada de la totalidad implica manejar lo fragmentario con base en las vinculaciones posibles y desde el imperativo de articular el fenómeno de la formación de docentes con los fenómenos políticos y sociales del contexto mexicano. De esta forma el contexto observado desde la realidad se denomina articulación.

Asimismo, la totalidad asume una cualidad dinámica ante la diversidad de articulaciones entre niveles y planos de la realidad de la cual da cuenta. De esta manera "la totalidad constituye una organización conceptual que no parte de una explicación, sino de la premisa de que la realidad asume múltiples modos de articulaciones entre sus niveles componentes, cuya captación es una necesidad para el razonamiento analítico" (Zemelman, 1993, p. 39).

De esta manera conceptualizar la categoría de Formación Pedagógica y Formación Docente, implica asumir que las proposiciones hechas deben ser consideradas móviles y cambiantes según las condiciones de contexto y el momento histórico; de acuerdo a la idea de historicidad de este autor, quien establece que el "gran problema del conocimiento social es poder construir un conocimiento que sea capaz de crecer con la historia" (Zemelman, 1983, pág. 44).

La Formación Docente será entendida en términos freirianos (Gil, R. Paez, R:2018), como la tarea del educador, que no puede ser pensada de modo descontextualizado de las condiciones concretas en la que se desarrollan los procesos de aprendizaje, ni de las transformaciones subjetivas que los discursos neoliberales producen en términos bancarios y reproduccionistas de la cultura

dominante. La docencia crítica es una actividad dinámica permanente de reflexión-acción con la capacidad para generar y abordar los problemas del mundo, la capacidad de argumentar, de evaluar argumentos y así mismo, de justificar y de tomar decisiones. Todo en el marco de la interacción educando-educadores, en una relación dialógica que se teje desde un lenguaje común que, bajo el principio de la praxis, hace una evaluación permanente de la práctica

Desde esa misma perspectiva crítica entendemos por Formación Pedagógica como un ejercicio pedagógico para que los sujetos históricos asuman ser testigos de su historia y asuman una responsabilidad personal y compartida en la deconstrucción y reconstrucción de esa historia. "Este ejercicio pedagógico implica un estilo de enseñanza subversivo a los sistemas, modelos y métodos tradicionales de educación bancaria, homogenizante y hegemónica, puesto que propone una enseñanza no basada en la repetición inerte de palabras de la cultura dominante, sino que invita a aprender replanteando críticamente las palabras del entorno, un entorno subalterno" (p.25). Esto permite al ser humano redescubrirse como sujeto instaurador de su experiencia, distanciándose de su mundo vivido, problematizándolo y decodificándolo críticamente. Donde el educador cumple un papel importante a la hora de formar sujetos.

Y aquí se advierte la idea de la realidad no sólo como inconclusa e inacabada, sino como algo a ser constantemente resignificante al compás del desarrollo de los contextos sociohistóricos.

También Zemelman, visualiza epistémicamente -ese principio de racionalidad para el conocimiento, su justificación y opinión fundada- la necesidad, posibilidad en el marco de la dialéctica

determinación-indeterminación, en ese contexto formula un planteamiento que articula la necesidad, necesidad del otro y la subjetividad con el movimiento, la necesidad ayuda a caminar en dirección a la fusión entre pasado y futuro (mejor un diálogo infinito entre el pasado y presente como diría Edward Hallett Carr (1987), porque supone que el sujeto se desprende de sus límites, es decir, de su condición de producto de las circunstancias; un modo de recuperar la conjugación de lo histórico en lo individual y de lo individual en lo histórico.

Es decir, para diseñar una visión de futuro respecto a la formación inicial y pedagógica de los estudiantes de la escuela Normal es ineludible comprender el pasado, el origen, su evolución, sus contradicciones, sus avances y retrocesos para definir qué tipo de formación pedagógica requiere el futuro docente dados los cambios en el contexto sociopolítico actual. Sobre todo, para emprender una relación con la realidad es preciso manifestar una necesidad hacia ella: "La necesidad de realidad se refiere al mundo como riqueza potencial que desafía al contorno organizado" (Zemelman, 1983, p.63).

Asimismo, se precisa de la necesidad de conciencia, en especial de conciencia histórica por parte de los sujetos colocados ante la realidad. Sobre todo, porque la problematización de la realidad parte de los sujetos que disponen de esa modalidad de conciencia. En este caso, el investigador se coloca frente a una realidad (presente) desarrollando una retrospectiva del fenómeno que le permita obtener conciencia crítica para interpretar el momento histórico y construir escenarios de futuro. El tiempo y el espacio que salen de sí mismos para facilitar avanzar al encuentro del horizonte.

En última instancia, es el desafío para ir hacia lo desconocido creado por ello, en ese mismo ir, el espacio del horizonte. En este caso es el desafío de construir recomendaciones y/o alternativas de formación docente, recuperando la Pedagogía.

La conciencia histórica es la conciencia de las modalidades de concreción de la realidad sociohistórica. La conciencia histórica debe ser conceptualizada como una operación del intelecto humano para aprender algo en este sentido. La conciencia histórica trata del pasado como experiencia, nos revela el tejido del cambio temporal dentro del cual están atrapadas nuestras vidas, y las perspectivas futuras hacia las cuales se dirige el cambio" señaló Jörn Rüsen (2001, p. 35). Es la conciencia del movimiento del tiempo y del espacio como ámbitos de sentido, a la vez del sentido como opción de construcción al interior de esos ámbitos. El espacio es el tiempo atrapado por la lógica del caminante; que es el constante desafío de constituir relaciones o conocimiento.

El objeto de estudio de la pedagogía

Según la tradición alemana, la pedagogía es considerada la Ciencia de la Educación. Su origen deriva de los textos escolares didácticos de Comenio y Ranke. La pedagogía se entendió como una ciencia desde la distinción de Dilthey entre ciencias del espíritu y ciencias naturales. Siguiendo a Wulf (1999), la pedagogía en Alemania se consolida como una disciplina científica a partir de la convergencia de la pedagogía humanista, la ciencia empirista de la educación y la ciencia crítica de la misma. El objeto de estudio de la Pedagogía es la educación como proceso consciente, organizado y dirigido. Partiendo de este

objeto, la pedagogía estudia las leyes de dirección del proceso pedagógico; determina los fundamentos teóricos del contenido y de los métodos de la educación, de la instrucción y evaluación de la enseñanza, además estudia y explica la experiencia más avanzada en la esfera de la educación y el complejo arte de la influencia pedagógica en el educando, como la transmisión del poder dentro de la escuela y la resistencia de los estudiantes a los procesos enajenantes que crean conflicto ante la injusticia, la discriminación en la escuelas, en nuestro caso , la normal Rural de Tiripetio. (Geneyro, 1996)

La Pedagogía como ciencia surge después de un largo proceso de desarrollo de las sociedades esclavistas, feudalistas y capitalistas; las fuerzas productivas y el desarrollo de la ciencia condicionaron el desarrollo de la educación y la introducción de conocimientos más profundos en ese campo.

Es en Richard Honigswald (1875-1947) que la pedagogía se convierte coherentemente en ciencia de su propio concepto y concentrarse en el proceso de sus conceptos básicos. La raíz de la pedagogía tiene en la tradición filosófica del idealismo alemán y en particular de las corrientes neokantianas. Mialaret (1993) considera que lo propio de la pedagogía es la reflexión sobre el fin de la educación, y en este sentido, esta constituye un subconjunto de las ciencias de la educación.

En este mismo sentido, Beillerot (1997) señala que las ciencias de la educación y la pedagogía implican dos modelos de cientificidad: las primeras dentro del modelo epistémico positivista y, la segunda, responde al método comprensivo en la propuesta de las ciencias del espíritu del historicismo neokantiano

Beillot (1997) señala, que se identifican tres usos del término pedagogía:

- Como arte y ciencia de hacer aprender.
- Como discurso sobre las prácticas (las que se dan de hecho y las ideales).
- Como práctica de inculcación de convicciones, ligada a los distintos sistemas políticos o ideológicos (p. 45).

En la caracterización de estos tres usos, siguiendo a Vásquez (2012), se puede advertir su relación con diversos periodos históricos y, a la vez, con diversas concepciones pedagógicas: la pedagogía técnica de los años 50´s y 60´s (en las décadas del 50 y 60 del siglo pasado), la influencia del análisis psicolingüístico en la producción pedagógica y, finalmente, las distintas líneas de la pedagogía política de fines de los 60´s y 70´s (del siglo XX), hasta la actual Teoría Crítica de la educación

> "La Teoría Crítica es el proyecto fundamental que caracteriza a la conocida como Escuela de Frankfurt: el grupo de pensadores aglutinados en torno al Instituto de Investigación Social de la ciudad alemana, fundado en1923. Según R.J. Bernstein, "la Teoría Crítica se había distinguido de la teoría social 'tradicional' en virtud de su habilidad para especificar aquellas potencialidades reales de una situación histórica concreta que pudieran fomentar los procesos de la emancipación humana y superar el dominio y la represión" (González, 2002)

A partir de los hitos históricos presentados puede afirmarse que la Pedagogía y la Filosofía de la Educación no son dos ciencias

distintas, sino dos denominaciones de diversa raíz filosófica y cultural, de una misma reflexión, de la Ciencias de la Educación.

Esta influencia se extiende por más de dos décadas, hasta los años '80 del Siglo XX, en que se aplica a las ideas pedagógicas del criticismo, ya acentuando la crítica teórica por ejemplo bajo la influencia de pensadores europeos como Foucault, Gadamer, Derrida, ya asumiendo una actitud que se puede calificar de crítico-práctico social, inspirada muy directamente en la lógica dialéctica del marxismo.

Un representante de esta corriente de enorme influencia en el medio y a la vez con incidencia mundial es Paulo Freire, quien de hecho es considerado por los representantes actuales de la pedagogía crítica, como el pionero de esta corriente.

En esta perspectiva, señalan Giarelli y Chambliss que "la filosofía de la educación se enraíza no en un fundamento extra-experimental o en un método lógico, sino más bien en un análisis de las prácticas por las cuales las comunidades humanas mantienen, extienden y renuevan su existencia". (Wingfriend, 2010, p. 274).

Cabe hacer notar la actualidad de este enfoque que reduce la Filosofía de la Educación a Sociología y, por otra parte, es tributario de un modelo interpretativo fuertemente ideológico.

D. Purpel, (1983), M.W. Apple, (1982) y H. Giroux, (1983), pueden citarse entre los más representativos de la llamada Pedagogía Crítica y, en particular algunos enfoques centran su estudio en el análisis dialéctico de las prácticas educativas cotidianas, ya a nivel de aula, de unidad escolar o comunitario.

Por su parte, Kaplan (1979) sintetiza la citada corriente al decir que la Pedagogía Crítica toma la palabra "crítica" de la "teoría

crítica", una perspectiva sociológica desarrollada ampliamente por intelectuales alemanes en la primera mitad del siglo pasado. La teoría crítica es una síntesis de marxismo, fenomenología y psicoanálisis. Del marxismo proviene una orientación hacia la maximización de la libertad humana con relación a la dominación política y económica. En lo que refiere a la fenomenología proviene un énfasis en la observación y articulación de las estructuras de la experiencia vivida, y del psicoanálisis proviene un impulso para decodificar formas culturales. La Teoría Crítica proporciona un cuestionamiento de las realidades políticas y sociales vividas con el propósito de cambiar esas realidades para permitir una mayor libertad de pensamiento y acción.

La pedagogía crítica aplica las herramientas de la Teoría Crítica: una crítica de las instituciones educativas, guiada por la creencia de que toda educación debe apuntar a la maximización de la libertad humana (Habermas, 2005, p. 33). Al respecto es importante indicar que la Filosofía de la Educación es una reflexión teórica –formalmente filosófica- sobre el aspecto más formal de la educación. Se trata de un saber teórico-práctico, que fundamenta toda reflexión pedagógica ulterior, la cual puede permanecer como teórico-práctica o ser directamente práctica cuando su fin inmediato es regular la acción (Vásquez, 2012, p.132).

La pedagogía crítica ve la educación como una práctica política social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones de salón de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas. De

este modo se comprende que la "conjunción de estas dos fuentes teóricas permitió a Henry Giroux formular su planteamiento de la Pedagogía Fronteriza (pf) o Pedagogía de los Límites" (González, 2006, p. 84).

> Asumir la pedagogía crítica en el contexto de la educación es, como señala Roberto Ramírez Bravo, "... pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del maestro, es pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación considera esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos." (2018, p. 109).

Es necesaria la formación de la autoconciencia para lograr crear proceso de construcción de significados apoyados en las experiencias personales está encaminada a la transformación social en beneficio de los más débiles. La educación debe considerar las desigualdades sociales existentes en el mundo globalizado, así como adquirir un compromiso con la justicia y la equidad (Giroux, 1992, p. 178).

Según H. Giroux (2004), los elementos fundamentales de la pedagogía crítica son: participación, comunicación, humanización, transformación, contextualización. La contextualización entendida como espacio geográfico donde el individuo realiza sus acciones y redes de significados espacios culturales que incluyen elementos históricos, religiosos, psicológicos, ideológicos que reconocen y aceptan los sujetos que comparten un mismo espacio físico; en nuestro caso, la escuela.

Lo que un individuo interioriza a través del proceso de socialización depende del contexto en el que está inmerso (familiar, social, cultural y educativo). Cada individuo interactúa e interpreta de diferente manera la realidad en la que vive; esta interpretación se basa en las representaciones internas que construye. Según sean estas interpretaciones, así serán las actuaciones que realice; por ello, un individuo es más competente en la medida en que sus representaciones internas favorecen una mejor actuación sobre su vida. "La educación debe tener presente estas relaciones y determinar cómo las condiciones estructurales de la sociedad influyen en el proceso educativo." (Giroux, 2004, p. 3).

El sistema de ciencias pedagógicas

Está integrado fundamentalmente por:

- Pedagogía general, establece las bases generales de la educación, la instrucción y la enseñanza; su desarrollo condujo a esferas del conocimiento pedagógico, como la Teoría de la Educación (didáctica), la teoría de la educación y la organización escolar.
- Metodología de la enseñanza, estrechamente ligada a la didáctica y al conjunto de asignaturas que se enseñan.
- Historia de la pedagogía, investiga los problemas del desarrollo de la educación como fenómeno social y la historia de las teorías pedagógicas en las diferentes épocas del desarrollo de la humanidad.
- La pedagogía comparada: el inicio data de principios de siglo XX, estudia las diferentes tendencias del desarrollo y las generalidades de los sistemas educacionales en los diferentes países

del mundo. La pedagogía cuenta, como las demás ciencias, con su sistema de categorías, entre las que destacan: la educación, la enseñanza, la instrucción y el proceso pedagógico.

• La educación: en el sentido amplio, es un proceso y fenómeno social históricamente condicionado por el conjunto de influencias sociales, está garantiza la reproducción histórico social del individuo (Gadotti, 1998 p. 42).

Desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica, Giroux (1988) ve la educación como una práctica política, social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales "el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones de salón de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas".

Según Gadotti (1998) la educación es la práctica más humana, las tareas de la educación es la humanización del hombre y la transformación social, pretende la formación del hombre integral, el desarrollo de sus potencialidades, para convertirlo en sujeto de su propia historia. Enseñar a pensar significa estar presente en el mundo, en la historia y frente a sí mismo. En el sentido estrecho, la educación se caracteriza por el trabajo organizado de los educadores, encaminado a la formación objetiva de cualidades de la personalidad: convicciones, actitudes, rasgos morales y del carácter, ideales y gustos estéticos, así como modos de conducta.

La enseñanza, constituye el proceso de organización de la actividad cognoscitiva; incluye la actividad del maestro y del alumno. Propiciando el desarrollo de habilidades, capacidades y

hábitos del estudiante. La enseñanza es una actividad compleja, que se desenvuelve en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, en situaciones en las que el conflicto que se plantea durante el hacer cotidiano requiere opciones técnicas, éticas y políticas.

La instrucción es el resultado de la asimilación de conocimientos, hábitos y habilidades, es la preparación del individuo para su participación en la vida social. El proceso pedagógico, incluye los procesos de enseñanza y educación, organizados en su conjunto y dirigidos a la formación de la personalidad.

La unidad entre instrucción, educación y enseñanza es uno de los principios fundamentales de la pedagogía. Esta unidad expresa una especial significación ya que donde se enseña se aprende y al mismo tiempo, se educa desarrollando sentimientos, actitudes, valores y convicciones.

Para Larroyo (1981) la ciencia de la educación comprende cuatro principales temas denominados: ontología pedagógica, axiología de la educación, didáctica y organización y administración educativa. Además, identifica la pedagogía con la filosofía neocrítica de la educación, cuya doctrina central es la llamada "escuela unificada".

La ontología de la educación es el estudio de lo que es el hecho y modo de la educación, la investigación de la esencia, tipos, grados y leyes de la educación. La axiología de la educación comprende los siguientes subtemas: el progreso educativo; los valores y bienes educativos que constituyen la materia del progreso educativo; los fines e ideales de la obra educativa, así como su transformación histórica y, finalmente, los límites del proceso educativo. (falta referencia).

Por didáctica, Larroyo (1981) entiende el estudio de los procedimientos más eficaces en la tarea educativa y por "organización y administración educativa" se refiere al estudio de la organización y práctica del proceso pedagógico. La totalidad constituye una organización conceptual que no parte de una explicación, sino de la premisa de que la realidad asume múltiples modos de articulaciones entre sus niveles componentes, cuya captación es una necesidad para el razonamiento analítico.

Génesis de la formación docente

La institucionalización de la formación docente en el mundo tiene sus antecedentes remotos en la época medieval o feudal (1476-1492), cuando surgen las tres primeras instituciones de educación superior (IES) o universidades en Europa: la Universidad de Bolonia (1088), la de París y Salamanca (1180); [1]más las instituciones de formación de Clérigos en los Seminarios; de donde se surtían de docentes cualesquiera de los niveles educativos que requirieran de estos servicios de manera no planificada; sin ninguna certificación de por medio (Adame, 2013, p. 56).

Esta situación cambió con el arribo de la primera Modernidad (1492-1789), cuando se funda en Francia el Primer Seminario para Maestros, en la ciudad de Riems en 1684 por Jean Baptista Lasalle, padre de la formación docente en el mundo.

Mientras que en la cuidad de Halle, Prusia en 1686 se funda el segundo de estos Seminarios por el pedagogo August Herman Francke, durante el reinado de Federico Guillermo I. En tanto

1 Nota: La Universidad de Al Qarawiyyin (también conocida como Al-Karaouine o Al-Quaraouiyine) fue fundada en 859 y es considerada por la Unesco y el Libro Guinness de los Records como la más antigua del mundo que sigue en funcionamiento.

en Prusia, durante el reinado de Federico II (1763) el Grande, se exige por vez primera el título para ejercer la docencia transformándose los Seminarios de Maestros en Escuelas Normales en 1770, cuando el pedagogo austriaco Josef Mesmer acuña el concepto de "Normal Shule" o escuela Normal para estos establecimientos, con un ingreso postprimaria.

Entonces en un ambiente político-social de despotismo ilustrado es que surgen estas instituciones educativas, en tanto el ambiente intelectual-pedagógico era el siguiente:

a) La creación del Término educativo "didáctica" por el educador alemán Wolfang Ratke en 1613 a partir de los conceptos didascalos (el maestro) y didaxis (la lección a aprender) y la posterior obra monumental: "Didáctica Magna" de Jean Amós Comenio en 1632.

b) La creación de la pedagogía moderna a partir de Immanuel Kant en 1760, J.F. Herbat (1776-1841), Joan H. Pesstalozzi (1796-1827), J.J. Rousseau (1712-1778), Michael de Montainge (1535-1592); quienes a su vez habían abrevado sus ideas en las fuentes de las principales corrientes filosóficas de la época: el empirismo inglés de F. Bacon (1561-1626), T. Hobbes (1588-1678), David Hume y el racionalismo francés de René Descartes (1596-1650).

La segunda modernidad (1789-1945) marca la época de expansión del normalismo mundial. En 1794 se funda la Normal de París por iniciativa del diputado de la Convención Nacional Joseph Garat, sin embargo este proyecto solo funciona durante

4 meses. En 1808 también en París se funda la Ecole Normal Superior para preparar docentes para Liceos y universidades; continuándo un incremento del normalismo internacional como los ejemplos que a continuación se describen con la fundación de más escuelas normales. En en Massachussets, Estados Unidos de América (1837) y en España, Chile (1842), Japón (1872), China (1897) y, en México (1823), después de Consumada la Independencia, con la Normal Lancasteriana Mutualista.

Se puede decir que el desarrollo y la institucionalización propia como escuelas Normales se dio de (1886-1929). Donde se localizan dos ejemplos modelos en la Normal Veracruzana de E. Laubsher y E. Rébsamen y la Normal de la Cd. de México (Gadotti, 1998). En Michoacán, da origen la escuela Normal Rural de Tácambaro en 1922.

En el desarrollo de la teoría pedagógica, hicieron gran aporte, los destacados filósofos y pedagogos, que describe brevemente (Wingfriend, 2010). Por su parte, Winfriend, B. (2010) hace un recorrido por los caminos de la pedagogía como reflexión y los de la práctica como concreta acción educativa; cuando ha ido desgranando y plasmando en el tiempo una mirada abarcadora y una macrovisión del largo camino pedagógico recorrido en occidente desde hace 2500 años.

El inglés René Descartes (1596-1650) marcó uno de los más profundos cambios paradigmáticos en la filosofía y pedagogía occidentales; Descartes se concientizó de una realidad incontestable: de la autoconciencia del sujeto indagativo. Su *cogito ergo sum* (pienso, luego existo), se tornó la piedra fundamental de la filosofía moderna, de la filosofía de la conciencia y del raciona-

lismo que lo acompaña. La base del conocimiento y del aprendizaje pasó a depender de la razón humana.

En cambio, Francis Bacón, (1561-1626), abordó el conocimiento desde la inducción de lo especifico a lo general, extrapola la inducción y la deducción y espera que el proceso del conocimiento venga del descubrimiento de nuevas premisas. El pedagogo checo, Juan Amos Comenius (1592-1670) elaboró un sistema educativo y fundamentó la estructuración del proceso docente en la escuela, lo cual se refleja en sus novedosas concepciones en la didáctica Magna, una de las primeras obras de la teoría pedagógica.

El filósofo y médico inglés, John Lucke (1632-1704), asumió una importancia ejemplar en relación a la "transposición" del programa iluminista para la educación concreta, marcaron de manera decisiva la teoría pedagógica y la educación concreta del siglo XVIII. El napolitano Giammbatista Vico (1668-1744), tuvo una visión de hombre y una comprensión de iluminismo completamente diferente, centra su debate en la pedagogía más que en la filosofía, cuestionando, la esencia y el método de la formación humana, piensa en términos históricos.

En Francia, con Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), la idea pedagógica alcanzó su apogeo, su principal obra "Emilio o la educación" probablemente en esta obra, tematiza la educación como objeto propio. *Emilio* (1762) es el representante de la niñez humana por excelencia, así como su educación se configura modelo de educación humana. La tarea de la educación es introducir al hombre natural a la cultura y en la sociedad sin que él pierda su identidad, y debe ayudarlo a conquistar identidad, poniendo en consideración las condiciones culturales y sociales.

Rousseau, diseñó el problema de alienación como contradictorio entre una existencia virtual "natural" y una existencia real "social". Su crítica a la cultura tiene su origen en la tesis según la cual la sociedad produciría una oposición a la poli del citoyen "hombres dobles" que no viven en armonía con ellos mismos y por eso crean un clima social en el que germina la simulación, la mentira, la envidia, el egoísmo y la codicia.

El pedagogo suizo, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), buscó un método elemental para la educación intelectual, emocional, estética y técnica y lo hace por medio de nuevas técnicas educacionales de la enseñanza. Su obra más importante, "El canto del cisne" fue su testamento pedagógico y desarrolló su concepto de "educación elemental" (1982).

En tanto que el filósofo ilustrado alemán, Immanuel Kant (1724), conceptualiza la ciencia pedagógica como el encaje de ideas y experimentos, de razón, experiencias y la buena educación comprende la disciplina y la instrucción y se plantea duramente frente a la carencia de ellas, así "imponerle" un carácter mixto que filósofo, psicólogo y pedagogo alemán, Johann Friedrich Herbart, continuaría desarrollando en la segunda mitad del siglo XIX.

A mediados de los siglos XIX y XX, los nuevos kantianos dieron continuidad y se empeñaron en aclarar las cuestiones de principios pedagógicos, el concepto de pedagogía y su relación con la Filosofía y la Psicología. Herbart vio el peligro de la degeneración mundana; en la pedagogía utópica de Rousseau, el escapismo; del idealismo trascendental de Kant, busca un realismo pedagógico, siente la necesidad de una ciencia pedagógica para

educadores profesionales y para el futuro profesorado; creó una teoría de la instrucción escolar, por lo cual se ha considerado como uno de los precursores de la pedagogía científica y la psicología (*Pedagogía general deducida de la finalidad de la educación* de 1806).

El teólogo, filólogo y filósofo alemán, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1764-1834), desarrolló la idea de una transmisión dialéctica de teoría y práctica, o, más exactamente: por la idea ética del bien mayor y de su concretización histórica en realidad empírica de política y pedagogía. Consideró que la educación entra en el ámbito de la ética, por tanto, es comprendida como una práctica ética. Demostró convincentemente el carácter mixto de educación y pedagogía como actividad y disciplina que engloba especulación y empirismo, historia y sistema.

Reseñó Luis Calvo (2019) la obra *Teoría Hermenéutica Completa*:

Schleiermacher definió la hermenéutica general como una teoría de la comprensión (Verstehen) y de la interpretación (Auslegen) con proyección en el fundamento metodológico de todas las disciplinas humanísticas. En ella concibe dos totalidades fundamentales para la interpretación del lenguaje: la lengua del discurso y el escritor o autor de ese discurso. Realiza así una renovación de la tradición hermenéutica preexistente mediante una incorporación o integración de métodos: el gramatical de W. von Humboldt, el semántico de Wolf, el histórico de Lessing y Ast, Sigue en especial a Bopp, Lessing, Spinoza y debate la filosofía de contemporáneos como Jacobi, Reinhold, Fichte, Schelling y Hegel, según se deduce de la terminología empleada en sus textos. Su teoría se imbrica en las coordenadas intelectuales del periodo de la Ilustra-

ción y del Romanticismo, en pleno movimiento idealista. Por lo demás, Schleiermacher fue uno de los impulsores de la fundación de la Universidad de Berlín (1810), donde fue catedrático desde el inicio y en 1815 su rector. También fue miembro de la Academia de Ciencias de Berlín, institución fundada en 1700 por Leibniz, y desde 1814 su secretario.

La contribución de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) a la pedagogía incluía una teoría de formación completa y su "Fenomenología del espíritu" (1807) solamente podría entenderse como una filosofía de la formación.

Tres son los aspectos de la contribución de Hegel a la Pedagogía: su formulación histórica del concepto de formación, según Gadamer (2004), él fue quien dio la definición más precisa, tuvo gran influencia sobre la educación y la pedagogía del siglo XIX; la aclaración con respecto a la peculiaridad del pensamiento pedagógico, subdividido en aporías, en polaridades y en un pensamiento dialítico, que visa una síntesis de una tesis y una antítesis (Wingfriend, 2010).

La idea Hegueliana era anular, elevar e integrar al hombre empírico al general. Es muy importante mencionar el concepto de formación de Hegel: la formación solamente puede ser definida como un proceso extremadamente conflictivo entre el hombre y el mundo: el hombre abandona su auto referencia natural, se libra del preconcepto de su mundo de experiencias sensoriales, y se aliena a sí mismo, involucrándose con el mundo y se cría en su vocación específica para el servicio mundial a la persona. La formación inicia en el ritmo de renuncia y en el de auto reflexión, alienación y reflexión" (Wingfriend, 2010, p. 234).

El pedagogo alemán, Friedrich Fröbel (1782-1852), parte del principio en que "en todo", actúa una ley de esfera que hace que todo ser tenga vocación de realizar su esencia interior, divina y exteriorizarla. Elevó el juego como la más digna actividad humana; su máxima obra: "La Educación del Hombre" (1826), ve la relación del Hombre con el mundo como dos actividades paralelas y opuestas. Destacó como constructor de Jardines de infancia o Kindergarten, así como una casa de educación en Griesheim.

Karl Marx y la emancipación del hombre (1808-1883), fue un clásico para la pedagogía, su aportación fue de orden político escolar y formativo; vuelve su mirada al hombre como un ser directamente objetivo, natural, sensorial, activo y social, como un ser indirectamente consciente, libre e histórico (Wingfriend, 2010, p.236).

Con ideas marxistas, diferentes educadores desarrollaron una propuesta pedagógica emancipadora, como el pedagogo ucraniano, Anton Semjonowitsch Makarenko (1888-1939), que se considerada como prototipo de la pedagogía marxista, pero, con un énfasis en lo colectivo y con el propósito de subordinación del individuo. Fue educador en la extinta URSS, donde tuvo a su cargo el Departamento de Instrucción Pública y constructor de la colonia "Máximo Gorki". Su mayor obra: *Poema pedagógico* (1933). Como reseñaron Martha Elba Ruiz y María del Carmen Ruiz:

El *Poema pedagógico* constituye una obra muy valiosa dentro del campo de la pedagogía, en primer lugar por sus aportaciones teóricas con respecto al proceso educativo, en segundo lugar por la manera en que se redactan las experiencias con los educandos, es decir, por la presencia constante del humor, que permite que

la novela no se torne aburrida. Y en tercer lugar, porque la obra, a pesar de haber sido escrita entre la década de los veinte y los treinta [del siglo XX], no dista mucho de lo que ocurre actualmente con la educación en México y en otros países (1999).

El marxista italiano, Antonio Gramsci (1891-1937), refutó expresamente el determinismo de la conciencia por medio del ser social, con eso no es el proletariado y sí la clase de los intelectuales que asumen el papel de liderazgo social. Ese papel les pertenece porque el proceso social no puede ser provocado mecánicamente por medio de un cambio socio económico, pero por medio de una formación aclaradora y emancipadora, principalmente de las camadas menos privilegiadas.

La educación constituye un acto político en el pensamiento de Antonio Gramsci. "Al respecto, el autor realiza un aporte transcendental a la discusión de este fenómeno mediante el estudio del concepto de hegemonía. En efecto, la reflexión gramsciana nos aproxima al concepto de hegemonía y sus vinculaciones ineludibles con la educación y la política" señaló la chilena Carmen Gloria Jarpa (2015). Dicha relación, resalta tres cuestiones centrales: "... la 'función intelectual', que según el filósofo italiano es inevitablemente educativa y política a la vez; el 'bloque histórico' y 'lo ético' como constituyentes principales de la educación.". Por ende, afirma la pedagoga chilena: "poner de relieve el imperativo ético–político de la educación como fundamento del desarrollo y del progreso humano".

En otro ámbito, el estadunidense John Dewey (1859-1952), en su principal obra: *Democracia y Pedagogía*, consigue llegar a su propia filosofía instrumentalista; en ella, no es el espíritu

absoluto, pero la naturaleza que es elevada al sujeto del mundo; considera a la filosofía como un instrumento para la solución de problemas económicos, éticos, sociales y pedagógicos concretos de la actualidad. El lema pedagógico: "aprender haciendo", "aprender pensando".

Teniendo el renacimiento humanista como paño de fondo, Bogdan Suchodolski (1903-1992) en Polonia y el contexto del personalismo moderno y la filosofía del diálogo, Paulo Freire (1921-1997) en Latinoamérica, dieron continuidad, pedagógicamente a los estímulos de Marx y los condensaron en el concepto marxista de práctica revolucionaria.

Hablar de la formación implica incursionar en un campo polémico y en términos teóricos, aún en construcción. Se alude a la formación escolarizada para representarla como lo más acabado; sin embargo, la formación es un proceso que rebasa este ámbito. Implica una construcción permanente del sujeto sobre sí mismo es la posibilidad de incorporar los productos que la cultura pueda ofrecerle.

Formarse es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar capacidades de razonamiento y es también descubrir las propias capacidades y recursos. La formación, en suma, es todo un proyecto de vida (Ferry, 1993, p.4).

Planteada esta perspectiva, la formación docente como objeto de análisis y reflexión también debe ser entendida en toda su complejidad y con la potencialidad que trae aparejada la idea de entender que cualquier transformación que se construya en esta dimensión seguirá siendo incompleta e inacabada.

Se concibe en esta investigación la formación docente como un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia.

Para Achilli Elena (1988) la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes, por tanto, la formación pedagógica inicia en las escuelas normales. El concepto de "formación" implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción.

Según Parsons (1968), el surgimiento de las profesiones se da ligado a la modernidad y como una manera de organizar el trabajo, ve a la profesión como un sistema de acción que ofrece una solución al problema de orden social, él mismo establece ciertas condiciones para que un ejercicio técnico pueda ser calificado como profesión, al respecto señala que la profesión debe cumplir con: universalismo, especificidad funcional, neutralidad afectiva, y orientación a la colectividad.

Este Parsons (1968) establece una definición de profesión a partir de tres requisitos:

1. El requisito de una formación técnica en regla, acompañada de un procedimiento institucionalizado que certifique tal formación y la competencia de los individuos formados;

2. Además del dominio y comprensión de la tradición cultural, se exige la habilidad para utilizarla bajo algunas formas, y 3. Contar con algún medio institucional para garantizar que tal competencia se aplicará a actividades socialmente responsables. (Barriga, 1990, p. 87)

Otros autores plantean que la profesión docente es: "la posesión de conocimientos científicos, humanísticos o artísticos especializados adquiridos por medio de un estudio formal acreditado de alguna manera y cuyo ejercicio público se hace a cambio de remuneración" (Elliot, 1975, p.113). Con esto queda claro, que el acceso a la profesión se encuentra normado y regulado, ya que tiene como única ruta de acceso los estudios escolarizados y los de nivel superior, se puede decir que esta relación le da carácter científico a la profesión.

Concierne a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación.

Para Chehaybar (1996) considera que la formación docente va unida siempre a las concepciones y políticas educativas del momento que se reflejan en las concepciones de práctica educativa, que a su vez se verán concretadas en los currículas de formación docente, así para él los tres tipos esenciales de estas son:

- Formación tradicional
- Formación tecnológica
- Formación crítica
- Ferry (1991) distingue 4 enfoques que teóricamente se dan en cuanto a la formación docente:

a) El funcionalista, que se preocupa por la eficiencia de la escuela en consonancia que le ha asignado la sociedad y en este sentido se preocupó por crear docentes que generen y promuevan el cumplimiento de dichas funciones.

b) El científico, que se apoya en la idea de presentar de manera científica los contenidos para el logro de los objetivos en la formación de docentes

c) El enfoque tecnológico, que se supedita al uso de instrumentos o medios que favorezcan la enseñanza con la finalidad de modernizarla.

d) El enfoque situacional, que es la propuesta de Ferry, se caracteriza por promover una formación centrada en el enseñante y las experiencias educativas que tiene, dicha experiencia de problematiza y se intenta comprender, explicar para si actuar en consecuencia, considerando para ello que la práctica docente es un acto individual, único e irrepetible, contextualizado y evidentemente particular.

Para Listón y Zeichner (1993), conciben dos conjuntos de tradiciones educativas que se vinculan con los modelos de formación docente, por un lado, la primera de ellas se encuentra encuadrada por lo histórico y consideran las tradiciones académicas, de la eficiencia social, desarrollista y reconstruccionista social; el segundo conjunto, más desde una perspectiva político ideológica, considera a las tradiciones, conservadora, progresista y radical (Chehayvar, 2006, pág. 269).

Intentando unificar ambas tradiciones, la académica se corresponde a la conservadora; la de la eficacia social y desarrollista con la progresista y la reconstruccionista con la radical.

Así, puedo concluir que en la formación docente se conciben tres grandes enfoques:

1. El académico conservador que concibe el papel del profesor como el de transmisor y reproductor de conocimientos, valores y actitudes (S. XIX).
2. El desarrollista – progresista o de la eficacia social. Que considera al profesor desde una perspectiva racional-instrumental, donde se pretende que conozca principios científicos modernos de la enseñanza para controlar los procesos de aprendizaje de sus alumnos. (S. XX)
3. El reconstruccionista social o radical, que es donde los autores se sitúan, que se liga a una concepción del profesor como un investigador de su práctica educativa. (S.XXI)

De tal forma que la profesión va ligada a la formación de profesores en México es identificada históricamente como tarea del Estado, y como uno de los campos más atendidos por la política educativa.

La perspectiva ética de la formación docente

La configuración del ethos profesional, como compás moral del docente, se configura de tres elementos vitales; primero la eticidad internalizada o sustancia ética, segundo, la motivación o manera en que la gente se siente invitada o incitada a reconocer sus obligaciones morales, y tercero, la relación consigo mismo, donde se distinguen los medios por los cuales el individuo, se transforma a sí mismo en sujeto ético y por otro el ciudadano que aspira a ser (Yuren, 2016, pág. 318)

La dimensión ética de la profesión académica, es mucho más que aprender nuevas habilidades y conductas, sin embargo, al docente no se le puede cambiar de una manera radical, ya que implica modificar a la persona mediante un cambio significativo o duradero, pero inevitablemente lento, ya que el actuar docente de hoy está ligado con su vida, su biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser.

Los sistemas de valores y las tendencias educativas dominantes que coinciden con los periodos de instrucción e ingreso a la profesión académica, son factores importantes en la formación del profesorado, en lo que se refiere a la dimensión moral (Fullan & Hargreaves, 2000).

El peso que tienen los contenidos educativos, como elemento organizador de la práctica docente es innegable, pero en la formación de personal académico, no pueden entenderse únicamente como los conocimientos o temáticas disciplinarias, sino que se observarán valores, actitudes y procedimientos, formando parte de lo que se enseña y por supuesto de lo que se aprehende.

El educador actual necesita fijarse como meta que el estudiante piense moralmente por sí mismo, cuando su desarrollo lo permita, que se abra a contenidos nuevos y decida desde su autonomía qué quiere elegir, asentando así las bases de una dimensión ética abierta.

Los compromisos preestablecidos de ofrecer una educación que brinde elementos al estudiante, para enfrentar responsablemente su papel como adulto y mejorar su calidad de vida, no pueden soslayarse en el momento de cubrir la dimensión ética en la formación del profesor, por el contrario, demandan propi-

ciar su desarrollo integral, a partir de sus necesidades e intereses como individuo y como miembro de una sociedad basada en el desarrollo sustentable y en valores acordes con la justicia, la identidad nacional y la soberanía.

En el campo de la formación docente la dimensión ética no es el resultado de una comprensión, ni de una información pasiva, tampoco de actitudes conducidas sin significación propia para el individuo. Es algo más complejo y multilateral, pues se trata de la relación entre la realidad objetiva y los componentes de la personalidad, lo que se expresa a través de conductas y comportamientos, por lo tanto, sólo se puede educar en valores a través de conocimientos, habilidades de valoración, reflexión en la actividad práctica con un significado asumido. Se trata de alcanzar comportamientos como resultado de aprendizajes conscientes y significativos en lo racional y lo emocional.

La dimensión moral de la profesión docente es pues, entendida como el conjunto de cualidades de la personalidad profesional del docente, que expresan significaciones sociales de redimensionamiento humano y que se manifiestan relacionadas al quehacer profesional y modos de actuación.

La dimensión profesional se forma por una colección de valores humanos contextualizados y dirigidos hacia la profesión, donde sus significados se relacionan con los requerimientos universales y particulares a la ocupación; constituyendo, rasgos de la personalidad profesional y contribuyendo a definir una concepción y sentido integral de la profesión docente. Una de las funciones de la conciencia ética del docente, es la de formular juicios sobre lo que debemos hacer o tenemos que rechazar. El

desarrollo ético del ser humano, se produce siempre pasando progresivamente por los diferentes períodos o estadios, sin ningún tipo de salto evolutivo, sin volver hacia atrás.

Kohlberg (1981) plantea que el desarrollo moral, va vinculado al desarrollo psicológico de la persona, lo que significa que sin desarrollo psicológico no hay desarrollo moral. Un doble desarrollo que puede perfectamente ser trasladado a la práctica docente, de cualquier sociedad ya que presenta esquemas universales de razonamiento. En este sentido, encontramos que llega al desenlace, que si bien, las normas de la moral o los valores de una cultura, pueden ser diferentes de los de otra, los razonamientos que los fundamentan siguen estructuras o pautas parecidos.

El desarrollo moral de una persona pasa por tres grandes niveles el preconvencional, el convencional y el postconvencional; cada uno de los cuales contiene dos estadios o etapas. En total seis estadios de madurez creciente y con razonamientos morales diferentes.

El nivel preconvencional, es un nivel en el cual las normas son una realidad externa que se respetan sólo atendiendo las consecuencias de premio o de castigo, acorde al poder de quienes las establecen. No se ha entendido aún, que las normas sociales son convenciones por un buen funcionamiento de la sociedad. Este nivel integra a los dos siguientes estadios.

Primero; obediencia y miedo al castigo, no hay autonomía sino heteronomía; agentes externos determinan qué hay que hacer y qué no; es el estadio propio de la infancia, pero hay adultos que siguen toda su vida en él, así como, por ejemplo, el delincuente

que sólo el miedo lo frena. Segundo, el estadio en el cual se asumen las normas, si favorecen los propios intereses; considerando correcto que los otros también persigan los suyos; las normas son como las reglas de los juegos; se cumplen por egoísmo, es un estadio propio del niño y de las personas adultas.

En el nivel convencional, las personas viven identificadas con el grupo; se quiere responder favorablemente en las expectativas que los otros tienen del individuo; se identifica como bueno o malo aquello que la sociedad así lo considera. Este nivel integra los estadios tercero y cuarto.

En el tercero o de expectativas interpersonales, nos mueve el deseo de agradar, de ser aceptados y queridos, hacer lo correcto significa cumplir las expectativas de les personas próximas a uno mismo; es un estadio que se da en la adolescencia, pero son muchos los adultos que se quedan en él, son seres que quieren hacerse amar, pero que se dejan llevar por el prójimo, los valores del grupo, las modas, lo que dicen los medios de comunicación.

En el cuarto estadio, o de normas sociales establecidas, el individuo es leal con las instituciones sociales vigentes; para él, hacer lo correcto es cumplir las normas socialmente establecidas para proporcionar un bien común, aquí comienza la autonomía moral, se cumplen las normas por responsabilidad, se tiene conciencia de los intereses generales de la sociedad y éstos despiertan un compromiso personal, constituye la edad adulta de la moral y se suele llegar bien superada la adolescencia. Kohlberg, considera que éste es el estadio en el cual se encuentra la mayoría poblacional.

El nivel postconvencional, es de comprensión y aceptación de los principios morales generales que inspiran las normas, los

principios racionalmente escogidos pesan más que las normas, lo componen el estadio quinto y sexto.

En el quinto estadio de derechos prioritarios y contrato social, se presenta la apertura al mundo, se reconoce que además de la propia familia, grupo y país, todos los seres humanos tienen el derecho a la vida y a la libertad, derechos que están por encima de todas las instituciones sociales o convenciones; la apertura al mundo lleva, en segundo lugar, a reconocer la relatividad de normas y valores, pero se asume que las leyes legítimas son sólo aquéllas obtenidas por consenso o contrato social. Ahora bien, si una norma va contra la vida o la libertad, se impone la obligación moral de no aceptarla y de enfrentarse a ella.

En el sexto estadio, se toma conciencia que hay principios éticos universales que se han de seguir, y tienen prioridad sobre las obligaciones legales e institucionales convencionales, se obra con arreglo a estos principios porque, como ser racional, se ha captado la validez y se siente comprometido a seguirlos; en este estadio impera la regla de oro de la moralidad: "hacer al otro lo que quiero para mí". Y se tiene el coraje de enfrentarse a las leyes que atentan a los principios éticos universales como el de la dignidad humana o el de la igualdad.

Las etapas mencionadas, están vinculadas a cambios de edad, son universales, irreversibles y constituyen una secuencia lógica jerarquizada, sin embargo, aunque se dan en todos los niños y jóvenes, difícilmente se encuentran seres humanos puros, de manera que es más correcto referirse a la etapa dominante de cada una de ellas en cada individuo.

Los cierres que Köhlberg (1983) deriva de sus trabajos incluyen qué; la maduración moral depende de la interacción del desarrollo lógico y el entorno social; que cada etapa muestra un progreso con respecto a la anterior, desde el sometimiento a la autoridad externa de la primera hasta los principios universales de las dos últimas.

Son los seres humanos, los que construyen, en cada etapa más personal y autónomamente, el alcance de sus juicios éticos morales. Si un individuo madura físicamente, sin sobrepasar las dos primeras etapas, permanece en ellas y se configura como un "tipo puro". Los sujetos que alcanzan las tres últimas no se configuran como tipos puros, hasta alrededor de los veinticinco años.

Las instituciones educativas guardan un espacio privilegiado para el desarrollo ético; a los docentes les corresponde ser guardianes de prácticas que conllevan un sentido ético. La reflexión en torno a estas prácticas por parte de los docentes, y, llevar a cabo experiencias formativas, para que los estudiantes tomen conciencia de lo que implican las decisiones ético, abre un camino propio para crear y consolidar un ambiente educativo de valor

Luego de revisar diferentes aproximaciones, tres posturas dominantes se perciben en el discurso y en el ejercicio de la función docente:

- Una perspectiva que concibe a la formación inicial como una introducción a los conceptos teóricos básicos relativos a la profesión docente y que entiende que el desarrollo de las competencias profesionales es un desafío a ser enfrentado luego durante el ejercicio de la profesión;
- Una perspectiva técnica, que concibe a la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como a un técnico; y,

• Una tercera perspectiva que concibe a la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga, reflexionando sobre la práctica, desde la formación inicial.

Una de las funciones de la conciencia ética del docente, es la de formular juicios sobre lo que debemos hacer o tenemos que rechazar. El desarrollo ético del ser humano, se produce siempre pasando progresivamente por los diferentes períodos o estadios, sin ningún tipo de salto evolutivo, sin volver hacia atrás. El profesor con conciencia crítica y ética sería aquel ciudadano que sea a la vez persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la Ley (derechos), organizador de una vida democrática, conductor cultural, intelectual. Además, un profesor que sea: organizador de una pedagogía constructivista, garante del sentido de los saberes, creador de situaciones de aprendizaje, gestionador de la heterogeneidad, regulador de los procesos y de los caminos de la formación.

Completaría esta idea con dos posturas fundamentales: práctica reflexiva e implicación crítica. Práctica reflexiva porque en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva. Pasa por una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes. Implicación crítica, porque las sociedades necesitan que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación, a nivel de los establecimientos, de las colectividades locales, de las regiones, del país. A propósito de los fines y de los programas de la escuela, de la democratización de la cultura, de la gestión del sistema educativo, de desarrollo de la comunidad.

Un profesor con una visión de escuela que apunta a democratizar el acceso a los saberes, a desarrollar la autonomía de los sujetos, su sentido crítico, sus competencias de actores sociales, su capacidad de construir y defender un punto de vista, tanto de manera individual como colectiva.

CAPÍTULO II.

El pasado: el origen de la escuela normal rural

Contexto socio histórico.

Antes de 1910, en México había algunas escuelas parroquiales dirigidas por el clero; pero la gran mayoría de los campesinos e indígenas no recibía ninguna instrucción formal. La población rural atravesaba grandes problemas de miseria y analfabetismo, nadie creía que era necesario educar a los indios y mestizos, la oferta educativa se concentraba en el medio urbano. Fue hasta 1912 que aparecen las primeras escuelas que ofrecían conocimientos básicos y algunos oficios. Inicia el ciclo de vida de las escuelas rudimentarias, es decir escuelas que contaban con un solo maestro para todos los grupos en poblaciones de menos de dos mil habitantes, esta fue una postura demográfica, muy lejos de responder a las condiciones y necesidades reales de la población *" la instrucción rudimentaria (ley de 1910),establecía que ésta tenía por objeto enseñar a leer y escribir en castellano, y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética, en dos cursos anuales y sin ser obligatoria"*, este fue un programa mínimo, insuficiente que causó grandes polémicas entre pedagogos y políticos de esa época. Estas escuelas fueron consideradas un fracaso ya que profundizó las desigualdades existentes entre medio urbano, rural e indígena.

> "los motivos del fracaso de las escuelas rudimentarias se vinculaban con la estrechez económica de los campesinos, su

apatía e indolencia respecto a la propia convivencia, trabajo de los niños en la siembra, la cosecha y cuidado de los animales, poco atractivo de la escuela más parecida a un cuartel o prisión, la condición de los maestros que desconocían el medio" (Meneses, 1988, p.231)

Estas escuelas inician su extinción en la década de los veinte cuando México estaba en la ruta de transición con profundos efectos sociales y políticos, la llegada al poder de gobernantes formados durante el movimiento revolucionario marcaria en definitiva el rumbo de la educación de nuestro país para dar paso a las Casas del Pueblo, como esbozo de la nueva escuela rural posrevolucionaria. (Granja, 2010)

En esta década, México inicia una etapa de reconstrucción, la iniciativa tenía como fundamento que fuese una escuela de la comunidad y para la comunidad.

https://www.google.com/search?q=escuelas+rudimentarias+en+mexico

Es importante señalar que, para el año de 1900, funcionaban en el país 45 normales urbanas. En 1901, el presidente Porfirio Díaz,

nombró a Enrique C. Rebsamen Director General de Enseñanza Normal. En 1905, se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. En 1906, se decretó la ley Constitutiva de la Escuela Normales para sustentar la política de formación de maestros. Justo sierra, fue el primer secretario de Instrucción Pública hasta 1911. La escuela Normal Superior nace en el seno de la Universidad Nacional como expresión de un proyecto político y cultural, que expresaba las aspiraciones de la época en materia educativa: la organización y homogeneización de un sistema de formación de profesores que contribuyera a garantizar la ruptura con los postulados y símbolos del régimen colonial, los cuales habrían de ser suplantados por: unidad, cientificidad, el pragmatismo, la secularidad, entre otros. (Navarrete, 2015, pág. 38)

Es con la Constitución de 1917 que el Gobierno federal tiene la capacidad de organizar y mantener todo tipo de escuelas e instituciones educativas en el país que integrarían un sistema popular de escuelas primarias públicas. Para lo cual se revivió la vieja idea de maestros ambulantes y las misiones culturales como pilares para la creación de la nueva escuela rural mexicana a la que le dieron el nombre de "Casa del Pueblo". Los primeros maestros ambulantes fueron enviados en noviembre de 1921. Eran egresados de la escuela normal, recibían un entrenamiento de tres meses y su tarea consistía en preparar a estudiantes de la región como maestros rurales. Era requisito que estos maestros ambulantes tuvieran un mínimo de cuatro años de estudios de primaria, poseer habilidades manuales de algún tipo y no tener prejuicios sociales.

Por otro lado, en esta época, Michoacán enfrentaba una fuerte crisis económica, con una sociedad que enfrentaba un

grave rezago educativo heredado del siglo XIX; se sufría mucho por los desmanes de núcleos guerrilleros integrados por lo que quedaba de las fuerzas revolucionarias derrotadas y de bandoleros. Los beneficios de la Revolución tardarían en llegar, hubo algunas reformas con los gobernadores carrancistas Elizondo en (1915-1917) y Ortiz Rubio de (1917-1920) la situación estaba en manos de las fuerzas constitucionalistas; En la administración de Elizondo el número de escuelas creció de 313 a 410. La Universidad y las escuelas Normales realizaron sus actividades a pesar de estas dificultades. (Ray, s/A).

La formación de profesores rurales era urgente ya que había que contribuir al desarrollo del país e integrar a la población rural a la vida productiva, atender a la población rural iniciando con la improvisación de maestros, los maestros misioneros, hasta la creación de las Escuelas rurales regionales o centrales agrícola. posteriormente escuela regional campesina, escuelas prácticas de agricultura y finalmente Escuela Normal Rural con una organización cooperativista y basada en el trabajo comunitario.

Corría el 21 de diciembre de 1914 cuando el gobernador del Estado de Michoacán Gertrudis G. Sánchez aprobó la ley de Educación Normal para maestros, esta ley era de gran trascendencia, ordenaba que se instituyeran dos escuelas Normales: "Normal de maestros y Normal de maestras" el objeto era formar profesores de educación primaria.

La academia de niñas ubicada en Morelia, solo prestaba sus servicios para las señoritas de la capital del Estado y cumplió con dos propósitos sociales: preparar a las alumnas para ser profesoras y lograr la perfección en labores propias de la mujer,

a quienes carecían de la instrucción primaria eran instruidas en la lectura, la escritura.

Los estudios abarcaban cinco años, en horarios de 8:00 a 12:00 y por la tarde de 15:00 a 17:00 horas. La primera generación solo fue de Morelia, después llegaron de otros municipios en calidad de becarias a quienes se les daba alimentación y vestido, su única obligación fue que al término de sus estudios regresaran a su lugar de origen como profesoras para educar a la niñez.

En 1915 se formó la escuela para profesores, siendo el primer director de esta escuela el Profesor J. Jesús Romero Flores quien expresó:

> " la Escuela Normal para profesores será donde salga una juventud vigorosa llena de ideales nobles, con la mente pletórica de ciencia; con el corazón rebosante de sentimientos humanitarios para ir a esparcir con amor la semilla de la idea en los corazones de la niñez y enseñarle el amor al terruño, al amor al trabajo que engrandece al hombre; el amor a la libertad que lo dignifica, enseñarle si es preciso, a morir de pie antes de vivir de rodillas humillado frente al trono del tirano" (Rocha, 2015, pág. 45)

Para 1917, llegó a gobernador Pascual Ortiz Rubio, conservador que se oponía a cualquier cambio; sin embargo, se fundó la Universidad Michoacana, teniendo su base en el antiguo colegio de San Nicolás de Hidalgo. También convocó a un Congreso Pedagógico en la Piedad, donde se discutieron las ideas pedagógicas progresistas y el número de escuelas siguió creciendo.

En 1920, con la "Revolución de Agua Prieta", se derrocó a Carranza y Ortiz Rubio abandonó a sus orígenes carrancistas y apoyó a los nuevos revolucionarios. En este año, fue el primer triunfo del creciente movimiento radical en el Estado, encabezado por Francisco J. Múgica quien fuera gobernador del Estado y apoyado por el jefe de la zona militar, el general Lázaro Cárdenas del Río, el 20 de octubre se instaló formalmente como gobernador.

Múgica se enfrentó a la oposición de terratenientes y al clero. En 1921, terminó la fricción cuando una serie de manifestaciones realizadas por socialistas y católicos, en Morelia, causó la muerte de 16 personas, entre ellos Isaac Arriaga quien era encargado de la comisión agraria y que por primera vez había entregado tierras a los campesinos. (Figueroa, 2000, pág. 138)

En ese mismo año y recién creada la Secretaría de Educación Pública, J. Múgica, quien por haber sido seminarista en su adolescencia conocía muy bien cómo se las "gastaba" el clero; liberal, radical y socialista decidido, fue el más apasionado defensor de artículo 3º y de la educación laica. El gobernador revolucionario recibió con alegría la creación de la SEP, pues comprendió de inmediato lo que esto significaba para México y para la justicia de los más pobres; creo jardines de niños y el establecimiento de nuevas escuelas Normales creando una mixta dependiente de la recién creada Universidad Michoacana.

Francisco J. Múgica, da entrada al pensamiento pedagógico revolucionario y presenta tres demandas básicas: la responsabilidad del Estado por la educación y su participación en la misma, colocar a la educación privada bajo la supervisión del Estado y

el uso de la educación como base de transformación de la sociedad. Se fundaron nuevas escuelas, creo un cuerpo de inspectores escolares y dispuso la distribución gratuita de libros y materiales; casi la mitad del presupuesto estatal se dedicó a la educación; se duplicó el salario mínimo de los maestros, llegando a 5 pesos el día, pagándose puntualmente cada quince días. (Ray, s/A)

Además de las escuelas Normales que funcionaban en la capital del Estado, la universidad se hizo cargo de planteles de carácter regional. Este proyecto tuvo como finalidad llevar la educación a zonas rurales y poblaciones medianas y pequeñas. La idea era ofrecer la posibilidad de que jóvenes interesados en el magisterio pudieran encontrar una forma de estudiar sin tener que trasladarse a la capital. Se tenía la esperanza de que los egresados regresaran a sus lugares de orígenes.

En noviembre de 1920, en el Consejo Universitario, se tomó la decisión de fusionar las Escuelas Normales en una sola. La unión de los dos planteles en una Escuela Normal Mixta, causó revuelo en la sociedad moreliana. A pesar de las muestras de descontento, el nuevo plantel inició actividades en enero de 1921. A partir de esta fusión la dirección del plantel quedó bajo la responsabilidad de Antonio Moreno. Al discutirse el tema de la coeducación y de la fusión de las Escuelas Normales en un solo plantel, las autoridades universitarias expresaron que apoyaban la medida, porque consideraban necesario enseñar a los jóvenes a convivir. También se escucharon expresiones de preocupación ante la reacción negativa que esta medida podría despertar entre la población. Se tomó la decisión de implantar la coeducación a pesar de que implicara "luchar con prejuicios

arraigados" y "rancias costumbres". A partir de ese momento se decidió dividir la carrera de profesor normalista en tres niveles. La formación como profesor de Instrucción Rudimentaria se haría en tres años, la de Elemental en cuatro y la de Superior en cinco. (Gutiérrez: 2016)

A pesar de las condiciones bastante primitivas, las cuatro escuelas Normales creadas por Múgica representaron un paso importante hacia la implantación de un sistema educativo adaptado a la realidad del campo y sirvieron como modelo para el resto del país; fundó nuevas escuelas, creo un cuerpo de inspectores escolares y dispuso la distribución gratuita de libros y materiales; casi la mitad del presupuesto estatal se dedicó a la educación; se duplicó el salario mínimo de los maestros, llegando a 5 pesos el día, pagándose puntualmente cada quince días. (Ray, s/A)

En 1922 Múgica nuevamente tuvo que hacer frente a sublevaciones armadas encabezadas por guerrilleros pagados por los terratenientes, cabecillas que iban a tener fama durante esa década sobre todo por perseguir a agraristas y maestros rurales en la zona de Tacámbaro. La oposición mino la autoridad de Múgica, a tal grado que renunció el 9 de marzo de 1922.

Las escuelas Normales creadas en esta época se integraron a la Universidad Michoacana, donde permanecieron hasta 1930, la formación de los estudiantes tuvo como base el sistema universitario, esencialmente verbalista.

> "De acuerdo con la Ley Orgánica (11 de agosto de 1917), la Universidad estaba constituida por: el Colegio Primitivo y

> Nacional de San Nicolás de Hidalgo, la Facultad de Jurisprudencia, la Facultad de Medicina, la Escuela Normal para Profesores y Sección de Comercio anexa, la Escuela Normal para Profesoras, la Escuela de Artes y Oficios para Varones, la Escuela Industrial para Señoritas, el Museo Michoacano y el Observatorio Meteorológico". (Gutiérrez, 2016, pag.76)

Su existencia enfrentó problemas derivados de la violencia y la inestabilidad política del momento. *"Sin embargo, a pesar de las dificultades, estas instituciones y sus miembros asumieron la responsabilidad de formar a los profesores de educación básica que tratarían de cambiar la realidad social a partir de la alfabetización"* (Ob. Cit p.). La formación de profesores se cursaba en cuatro semestres. En este primer plan de estudios solo hubo un curso de pedagogía general, psicología infantil y metodología hasta el sexto semestre.

Cada plantel tenía un plan de estudios propio. Con una duración de dos años, dividido en 4 semestres, las asignaturas se dividían en académicas, profesionales y de entrenamiento, "Estas escuelas eran pequeños planteles administrados por dos o tres profesores cuyo trabajo está constantemente limitado por la escasa colaboración que recibían del gobierno del Estado" (Gutiérrez, 2016, p. 18)

La finalidad de esas Normales fue preparar maestros para las escuelas de los centros indígenas; mejorar la formación de los maestros en servicio e incorporar al progreso del país a los núcleos de población rural donde se establecían para cumplir con estos propósitos, las normales debían establecerse en la

vecindad de una escuela rural que se aprovecharía para las prácticas pedagógicas. El propósito de las Escuelas Normales fue formar maestros bien preparados y con ideas avanzadas, pero a falta de recursos económicos retrasó su desarrollo por lo menos hasta 1930.

En enero de 1930, las autoridades universitarias discutieron la resolución del gobierno del Estado de separar la enseñanza Normal de la Universidad y ponerla bajo el control de la recién creada Dirección General de Educación Primaria, como ocurría en otros Estados del país. Medida tomada para tratar de sostenerlas y mantenerlas. La Universidad Michoacana había cumplido con los ideales de una educación popular, al servicio social, la extensión universitaria y la difusión de la cultura.

> "Cuando las escuelas Normales se desvincularon de la Universidad, los indicadores educativos habían mejorado un poco. En 1910, al iniciar la revolución el 71.28% de la población en Michoacán no sabía leer ni escribir y para 1930 este porcentaje había bajado a 66.88%" (Gutiérrez, 2016, p. 56).

La primera escuela Normal rural.

La creación de la regional de Tacámbaro (1922), obedeció al mandato que le diera la secretaría de Educación Pública al C. Profesor Leobardo Parra y Marquina, miembro prominente de la junta liberal de Zitácuaro con el objetivo de fundar maestros rurales con un plan de cuatro semestres de estudios y gozando de una beca de $22.50, otorgada por el gobierno federal a cada alumno, con la promesa de que egresando tendría empleo

de inmediato. A partir de este año estas escuelas funcionaron con un plan de estudios propio (a diferencia de las urbanas que funcionaron con el régimen lancasteriano, con una visión eurocéntrica).

Para esta época la población seguía agobiada por la pobreza, la insalubridad y la ignorancia; era necesaria una escuela y una educación para la colectividad. Los misioneros descubrieron esta situación y se dieron a la tarea de hacer una casa para la escuela y las construyeron con ayuda de la colectividad; hecha la casa, improvisado el mobiliario, acondicionaron el huerto escolar y un campo de juego para los niños.

> "Luego era necesario comprar una lámpara para las clases nocturnas o instalar una regadera con lata agujerada, abrir un pozo para improvisar unas letrinas. La escuela había de ser la casa de la comunidad y necesitaba una cocina, una máquina de coser, un sillón de barbero y un botiquín de urgencia, los niños traían un cerdo, abejas, conejos y gallinas para la granja" (Castillo, 1976, p.235)

Sin duda las casas del pueblo cumplieron una gran tarea para esa época; llevar la escuela a las grandes poblaciones campesinas, sin embargo, prevalecía la escasez de escuelas rurales y rara vez se concluía el sexto grado de primaria. Muchos hombres y mujeres colaboraron con las comunidades, pero eran personas habilitadas como profesores, sin conocimientos científicos y si con conocimientos del medio y con un definido espíritu de solidaridad y una gran sensibilidad para atender a los campesinos.

Es hasta la creación de la Secretaria de Educación Pública y con el nombramiento de José Vasconcelos como secretario de educación que inicia una acción educativa de grandes dimensiones; luchó por llevar la Secretaria de Educación en todos los Estados y municipios del país dependientes de la secretaría federal. Con ese gran espíritu misionero pronto contagió a las masas obreras y rurales y a los maestros a emprender una gigantesca labor de promover la educación y la cultura en todos los rincones del país, haciendo de la escuela un beneficio de todos los hombres y clases sociales, difundiendo en zonas dónde jamás había existido una escuela, y junto con el recién creado Departamento de Educación y Cultura Indígena,

> "Se les capacitaba no solo en referencia a los conocimientos educativos, sino también en sus actividades locales para que fueran perfeccionadas; y se hacía una selección de los maestros que se quedarían al frente de dichas escuelas, pues los misioneros continuaban visitando otras comunidades" (Mejía, 2000, pág. 37);

En 1922 se designaron a maestros ambulantes, mejor conocidos como misioneros, quienes tendrían el objetivo de fomentar la educación mediante la localización de los núcleos indígenas a través del análisis de las condiciones económicas y la cultura que requería ser impartida en dicha comunidad.

El plan sin plan.

En 1922 el Profesor J. Jesús Romero Flores fue electo Diputado al Congreso del Estado presentando una iniciativa para

que se fundaran Escuelas Normales Rurales en diversos lugares de la entidad, funcionaron dependientes de la Universidad Michoacana y, en esa virtud, se establecieron en Ciudad Hidalgo (1923), Uruapan (1925), Tacámbaro y Huetamo (1927). Una de las tareas pendientes más grandes de la revolución era la de erradicar el analfabetismo, combatir la ignorancia, iniciando así la campaña más grande y la peregrinación misionera por la "civilización". (Castillo, 1976)

Pronto la SEP tomó cartas en el asunto e inicia un nuevo proceso de creación de escuelas rurales, pero urgía capacitar profesionalmente a quienes, sin ser titulados habían ingresado al servicio docente, y la de formar maestros que habrían de hacerse cargo de los nuevos planes que se fundaran. Para resolver la formación profesional de los nuevos maestros se procedió a la fundación de las escuelas Normales rurales que atenderían a las comunidades rurales ya que los maestros formados en las normales urbanas del país no estaban capacitados para atender los problemas del medio rural.

La formación no contaba con el soporte de un programa rural, aunque su base fue el trabajo, hecho que se constata, el testimonio que hiciera Moisés Sáenz en una visita a Tacámbaro: donde mencionó: *"no pedagogismos, sino más inspiración de la vida, las necesidades del pueblo son los fines de la educación"*. (Luna, 2002, pág. 35)

En el periodo del presidente Álvaro Obregón; el 22 de mayo de 1922, en el número 26 de la calle Benito Juárez en la población de Tacámbaro se abre la primera Normal rural para profesores de primaria, actualmente Normal Rural "Vasco de Quiroga".

Instaurando así la primera institución formadora de maestros rurales en América Latina

El recio liberal Dr. Ignacio Chávez, Rector de la Universidad Michoacana, prestó la propiedad, convencido de que su apertura contrarrestaría la influencia del clero, por estar ubicada ahí la diócesis católica, cuya influencia detenía los avances revolucionarios. Se inscribieron jóvenes de entre 12 y 18 años, en 1924 egresaron los primeros 16 alumnos; estos jóvenes habían sufrido los efectos de la lucha armada y tenían clara su misión a favor del patriotismo y gran convicción revolucionaria.

> "Las Escuelas Normales Rurales de Michoacán fueron muy importantes porque prepararon un gran número de maestros que antes ejercían empíricamente; crearon en los jóvenes el impulso para una profesión noble y digna. Los nombres de los primeros directores de las escuelas rurales michoacanas no se olvidarán en la historia de la enseñanza pública de esta entidad porque ellos supieron con su entusiasmo, iniciativas y talento hacer bien a la escuela; recordamos, al caso, a los maestros Isidro Castillo, Elías Miranda, Juan Ayala, Fidencio Ponce, Federico García, Emiliano Pérez Rosas." (Villeda, 1976, p. 56)

Según Villeda [2](1976), en 1925, vieron con tristeza que el profesor Elías R. Murillo, quien fue director del plantel en ese año, indicó que hasta la fecha el funcionamiento de la escuela Normal

2 Villeda, Buenrostro Othon. (1976), su obra es un relato vivido y emocionado de un profesor alentado por su auténtica vocación a ser partícipe en una etapa gloriosa de la educación mexicana, dotado de un espíritu de superación que lo impulso a formar parte del alumnado fundador de la primera Escuela Normal Rural de México y de América Latina.

había sido un "simple ensayo", ya que no pudieron establecer talleres ni unidades agrícolas, por lo que no hubo actividades prácticas y todo se limitó a trabajos académicos. Este informe fue rechazado y desmentido por los estudiantes; quienes dieron fe de que gracias a que Pedro López prestó unos terrenos donde se sembró camote, jícamas, caña y otros cultivos propios de la región.

Gracias a la tenacidad y apoyo de padres de estudiantes de la Normal y al profesor Isidro Castillo[3] se implementaron talleres de curtiduría y posteriormente herrería. Las actividades académicas se llevaban a cabo por la mañana y los talleres por la tarde; hombres y mujeres se distribuían, según sus propias inclinaciones. El Plan de estudios estaba integrado por las siguientes materias:

3 Nació en La Piedad de Cabadas, Mich, en 1900. Murió el 26 de junio de 1988. Sus padres fueron Nicolás Profesor por la Escuela Normal de Morelia, ingresó a laborar en la SEP en mayo de 1922, fue profesor de la Escuela Normal Regional Federal de Tacámbaro, Mich., (1923-1926), director de las Escuelas Rurales Normales en su estado natal. De 1927 a 1928, se desempeñó como profesor de educación física y director para las Escuelas Normales del Estado de Morelos y director de la Escuela Primaria anexa a la Escuela Normal. Fue jefe de la Misiones Culturales de Durango, Nuevo León, Chiapas; director e inspector escolar de las escuelas primarias rurales de Yucatán, Jalisco y Michoacán (1929-1934); profesor de planta de materias preparatorias en la Escuela Nacional de Maestros con servicio del DF (1935-1937). En 1936, se le nombró jefe de Oficina Técnica de la Inspección General, Direcciones e Inspecciones de Zona de la Dirección General de educación Primaria Urbana y Rural en los Estados de la República. Se desempeñó como profesor de materias preparatorias y profesionales de la Normal para Maestros, además de desempeñar el puesto de Inspector Escolar de Guanajuato y Michoacán (1938-1940). Jefe de departamento de documentación pedagógica de la SEP y profesor de Enseñanza profesional de la Normal de Maestros (1941-1944). Se le nombró Subdirector General dependiente de la Dirección General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios de la República de la SEP e inspector de la zona escolar de las escuelas primarias del estado de Veracruz y profesor de materias profesionales de la Normal, Primaria y Urbana con servicios en el D.F. (1945-1950). Fue delegado de la UNESCO en Sudamérica y maestro del Centro de Educación Fundamental de Adultos para la América Latina (Crefal) en Pátzcuaro (1950). Recibió la medalla "Generalísimo Morelos" en 1969 y la "Carlos C. Haro" en 1982.Publicó Visión y maestro y Don Nicolás (biografía novelada relativa a su padre. Publicó cuentos y trabajos pedagógicos en revistas.

Primer semestre	**Segundo semestre**
Psicología, Principios generales de la Educación, Lenguaje, Aritmética, Geometría, Física, Anatomía, Fisiología e Higiene, Zoología, Dibujo y Gimnasia.	Se aumentaron las materias de Geografía de México, Historia de México, Caligrafía y Canto
Tercer semestre	**Cuarto semestre**
se incluyeron las materias de Química, Pequeñas Industrias, Metodología general y Técnicas Agrícolas.	Sostenía estas materias y una intensa actividad práctica pedagógica en las escuelas de la zona.

La escala de calificación era del 1 al 4; con sus equivalencias de mediano, bien y muy bien y perfectamente bien. Como se puede ver, en este plan de estudios ya aparecen cursos de principios generales de la educación y metodología general.

Resistencias y hostigamiento.

En su inicio, el combate de los normalistas rurales fue en contra del poder de los hacendados y el clero, quienes veían amenazados sus privilegios y prerrogativas propias del Porfiriato. Los curas las llamaban "escuelas del diablo", amenazaban con excomulgar a las familias de quienes allí se inscribieran y divulgaban rumores sobres presuntas inmoralidades que se cometían en su interior. Para contrarrestar lo anterior la Normal en Tacámbaro impartió clases con ventanas y puertas abiertas, para que todos los habitantes pudieran saber qué y cómo se enseñaba.

El director de Educación Federal J.G. Nájera, dio un resumen

de la situación del Estado en 1926: *"En Michoacán la vida está presidida por los sacerdotes católicos y las asociaciones religiosas a ellos aliadas para hacer fracasar todo intento de liberación popular; sostienen una activa propaganda en contra de la escuela federal" (Ray, s/A).*

La escuela Normal sufrió una serie de resistencias y hostigamiento por parte del clero, principalmente por el obispo Lara y Torres, el cual inició una campaña en contra de las escuelas laicas y ejerciendo un poder sobre el pueblo que obedecía ciegamente y odiaba a los maestros. Inició tal hostigamiento hacia los maestros pagados por el gobierno a tal grado que los comerciantes se negaban a vender sus productos a los maestros o lo hacían con precios muy elevado; situación que obligó más tarde al traslado de la Normal a otros municipios del Estado.

Quiero destacar de las memorias de Villeda, que menciona que el 30 de octubre de 1923, cuando el plantel de la Revolución alcanzaba su tercer semestre, el obispo lanzó un mensaje en el que manifestaba su odio contra la revolución y las instituciones:

> *"odio la escuela atea con más derecho que el que pudieran alegar nuestros enemigos para odiar nuestra santa religión y vilipendiarla y ultrajarla impunemente en discursos y periódicos". El daño que causaban estos comentarios era muy grave, y tanto alumnos como maestros vivían pendientes siempre de que en cualquier momento los fanáticos fueran a enardecerse, les quemaran la escuela o cumplieran sus amenazas de asesinar a los profesores.*

Siguiendo a Castillo (1976), La escuela Normal Regional de Tacámbaro no contó con becas para los alumnos que provenían

de otros lugares del Estado como Zitácuaro, Ciudad Hidalgo, Tiquicheo, Huetamo y Tecario; que no eran pensionados de sus municipios o cubrían sus gastos por su cuenta, ya que el único presupuesto existente era para pagar los salarios de los profesores. Los alumnos se quedaban en dormitorios improvisados en los espacios de la misma escuela; las alumnas se distribuyeron en casas de sus compañeras que vivían o eran de Tacámbaro o entre familias de buena voluntad.

El plan de estudios se componía de cuatro semestres, establecía que el primer año tendría un carácter complementario y prevocacional; el segundo se impartían materias de cultura general y profesional, además de cursos de capacitación en agricultura y crianza de animales. En marzo de 1926, este plan se unificó para todas las Normales rurales, pretendió atender el rápido crecimiento de escuelas; hasta la reforma al artículo 3o constitucional para establecer la educación socialista de 1934, que tenía como principios la laicidad y gratuidad.

> "las razones de la creación de las escuelas Normales rurales fueron crear y difundir nuevas ideas en el campo respecto a la transformación de la estructura agraria del país; satisfacer la demanda en la zona rural que las escuelas Normales urbanas no cubrían, por las características particulares de cada comunidad; también incorporar al desarrollo del país a la población rural; y cubrir la demanda en las zonas rurales, debido a que hubo una resistencia por parte de los docentes egresados de las Normales urbanas para trasladarse a las comunidades rurales a impartir clase" (Mejia, 2000, pág. 38)

Durante este periodo la escuela fue mirada como una institución que cumple un papel predeterminado en los procesos de modernización de la sociedad y consolidación del Estado, que sostiene una cultura que reproduce la cultura dominante (Ávila, 2005, p.154)

Inicio de la peregrinación.

Durante el gobierno de Plutarco Elías (1924-1928) el impulso que se les dio a las escuelas rurales fue insuficiente, pues su gobierno se caracterizó por la consolidación y profundización de la revolución de 1910; reforma agraria, extensión de la enseñanza, construcción de obras públicas, reorganización del ejercito; su política anticlerical. En estos cinco años de la creación de la Normal de Tacámbaro, solo egresaron 39 profesores. Prevalecieron los maestros improvisados, con ingenio e inventiva, con métodos y materiales propios, reflejando así el poco interés que el gobierno tenía, pues este iba direccionado a la formación de agricultores y no a la de maestros.

Entre 1926 y 1927 Narciso Bassols en su segunda gestión al frente de la SEP introdujo cambios significativos en la enseñanza rural, bajo la idea de que tanto las Normales rurales, las centrales agrícolas y las misiones culturales formaran una estructura encaminada a apoyar "económica y socialmente" a las primarias rurales y asegurar que el alumno fuera de procedencia campesina. Esta nueva concepción dio origen a la escuela regional campesina, se creó un programa acorde a los objetivos de estas escuelas. Las materias académicas eran estrictamente necesarias para desarrollar labores de apoyo a las comunidades rurales, además de actividades industriales, agricultura, ganadería,

curtiduría, panadería y otras rurales. Hasta el año de 1926 se habían creado solo dos planteles más de este tipo; le siguieron las de Molango, Hidalgo, Acámbaro, Guanajuato e Izúcar de Matamoros y Puebla.

Ya para marzo de 1926 quedaron las bases para la organización del plan de estudios y el funcionamiento de las escuelas Normales, sus objetivos principales fueron:

1. Una formación general que respondiera a las necesidades culturales del medio rural.
2. Capacitación para impartir la enseñanza en el medio rural.
3. Entrenamiento práctico en agricultura, ganadería, industrias, oficios rurales y economía doméstica.
4. Preparación para impulsar el desarrollo de las comunidades.

Los alumnos que ingresaran a esta escuela tenían que provenir de comunidades de la región; no debían de pasar de 20 años. El plan de estudios estaba conformado por 4 semestres, con los siguientes cursos:

Primer semestre	**Segundo semestre**
Lengua Nacional, Aritmética y Geometría, Ciencias Sociales, Estudio de la Naturaleza, Canto y Educación Física, Escritura y Dibujo, Economía Doméstica, Trabajos Agrícolas, Oficios e Industrias Rurales.	Lengua Nacional, Aritmética y Geometría, Ciencias Sociales, Estudio de la Naturaleza, Anatomía, Fisiología e Higiene, Canto y Educación Física, Escritura y Dibujo, Economía Doméstica, Trabajos Agrícolas, Oficios e Industrias Rurales.

Tercer semestre	Cuarto semestre
Lengua Nacional, Aritmética y Geometría, Ciencias Sociales, Estudio de la Naturaleza, Canto y Educación Física, Estudio de la vida Rural, Conocimiento del niño y Principios de Educación, Técnicas para la enseñanza de la Lectura y Escritura en la escuela primaria, Economía Doméstica, Trabajos Agrícolas, Oficios e Industrias Rurales y Observación en la Escuela rural.	Lengua Nacional, Aritmética y Geometría, Organización Social para el Mejoramiento de las Comunidades, Técnicas de Enseñanza, Canto y Educación Física, Trabajos Agrícolas, Oficios e Industrias Rurales, Prácticas en las escuelas Rurales y comunidades de la zona.

Este plan de estudios carece de teoría educativa, de pedagogía; tiene solo un curso de técnicas de enseñanza; los cursos dan mayor énfasis en oficios e industrias rurales, enfocado al desarrollo comunitario. Fue hasta 1927 que la escuela se organizó como internado, asignándose 25 becas de 50 centavos diarios, que se repartían entre los alumnos que provenían de otros municipios del Estado. El internado ha sido fundamental en la formación de los normalistas rurales, considerado como un espacio disciplinar, ya que los jóvenes realizaban practicas pedagógicas y comunitarias, situación ha sido posible debido a que los estudiantes permanecen en el internado por largos periodos, como lo menciona Alicia Civera (2015). También contar con las becas alimenticias han mantenido estas instituciones

vigentes ya que los estudiantes provienen de escasos recursos económicos, condición que hasta el día de hoy prevalece. En un inicio estaban distribuidas de la siguiente manera: 22 becas para varones y 5 medias becas para señoritas. Actualmente se otorgan a 550 alumnos $57.00 diarios por alumno. Siendo esta una de las grandes reivindicaciones de lase luchas estudiantiles que enfrentan para que les mantengan, incrementen y se las otorguen en tiempo. Este plan de estudios prevalece hasta 1934.

Siguiendo con los hechos históricos, este año fue nombrado director de la Escuela Normal, el profesor Isidro Castillo quien había sido un pilar importante para la creación de la escuela rural,

> "ya que años atrás tuvo la oportunidad de hacer contacto con los profesores Erasto Valle, Francisco César Morales, José Guadalupe Nájera y el mismo Vasconcelos, informándoles de su Escuelita primaria de Tacámbaro y de las exigencias del clero, pues se habló entonces de la posibilidad de fundar una Escuela Normal Rural en esta población Michoacana" (Villeda, 1976)

Según un informe que rindiera la secretaría de Educación Pública en 1928, la función formativa del internado rindió productos satisfactorios, se aumentó el nivel moral, cívico, físico y vocacional de los alumnos. Para 1927 existían ya 9 planteles y para 1932, 15 instituciones. El limitado progreso alcanzado se vio seriamente afectado a partir de 1926 por el levantamiento del movimiento "cristero" en Michoacán; la causa fundamental del conflicto era la oposición sistemática de la iglesia al movimiento revolucionario.

La tiranía entre la jerarquía eclesiástica y el gobierno estatal se había producido antes recrudeciéndose en este año. Durante los tres años siguientes, la rebelión y la inseguridad tuvieron efectos catastróficos sobre el progreso de la educación ya que la propaganda contra los maestros ateos o protestantes, como les llamaban, produjo un boicot muy serio para las escuelas del gobierno ya que los padres de familia no mandaban a sus hijos por el peligro y muchos maestros renunciaron por que se encontraban en peligro de muerte. Tras 8 años de hostigamiento que sufrió la Escuela Normal y por la seguridad e integridad de maestros y alumnos en 1930 se decide trasladar la escuela a la población de Erongaricuaro, en los márgenes del lago de Pátzcuaro en donde siguió trabajando con la misma mística revolucionaria.

A finales de 1934 se reforma el artículo 3º Constitucional sustituyéndose la Educación laica por la socialista *"en medio de la incertidumbre, esta reforma fue un intento por precisar orientaciones ideológicas a la política educativa, con implicaciones más allá del ámbito estrictamente pedagógico"* Los principios de la educación socialista era laicidad y gratuidad, sin embargo la falta de orientación, prejuicios, la escasa información sobre lo que implicaba, y sobre todo la oposición un gran número de autoridades locales, de terratenientes, caciques y curas; organismos civiles, la iglesia; sociedades de padres de familia y sobre todo los maestros egresados de las escuelas normales urbanas no coincidían con la educación socialista lo que impidió que este modelo llegara a consolidarse. (Arnaut, 1996, p. 67)

El 1o de agosto Elias Calles, se reunió con los diputados promotores de la reforma al artículo 3º y les dijo*: "el Estado mexi-*

cano tenía perfecto derecho de dar una orientación de acuerdo con las doctrinas y principios que la sustenta, como en su tiempo lo había hecho el clero; la reforma dijo Calles, debe hacerse en noviembre con el fin de que sea el general Cárdenas el que libre esta batalla contra la reacción al asumir el poder" (Ob.cit. p. 69)

En este sexenio se acalla el discurso revolucionario proveniente de los años 20, fue ocultado y desplazado por el sindicalismo y por el discurso político ideológico de la educación socialista. En 1938 fue culminante para el cardenismo, logrando la expropiación petrolera y la creación de la CNC, (confederación nacional campesina); se moderan los tres principales frentes del reformismo cardenista: la política agraria, la laboral y la educativa. Estos años se acentuaron los conflictos gremiales, se interfirieron las labores en varias partes del sistema; se inicia y se ahonda en una profunda crisis de la SEP y el magisterio debido a que el presidente Cárdenas, en un intento por terminar el conflicto, había concedido altos puestos a dirigentes sindicales, y agentes organizadores de los campesinos en el contexto de su reforma agraria que coincidían con los ideales del socialismo. En las escuelas Normales rurales y urbanas del país disminuyeron las inscripciones y aumento la deserción debido a conflictos internos y con las autoridades federales y locales. En este periodo se cierran varias normales estatales, llegando a ser 26 escuelas.

Durante este gobierno, a través de la reforma agraria incluía el establecimiento de un sistema educativo que permitiera a formación de técnicos que ayudaran al desarrollo de los ejidos. Bajo este espíritu de esta época, en 1936 las Escuelas Normales Rurales se transformaron en Escuelas Rurales Campesinas. El plan de

estudios comprendía tres años posteriores a la educación primaria completa: dos para estudios y prácticas agrícolas, y uno para materias profesionales. Para el año de 1941, se dividieron en dos tipos: las de práctica de agricultura y las Normales Rurales: estas con planes de estudio de cuatro años. (Navarrete, 2015, pág. 56)

Con esta nueva política se disuelven las misiones culturales y la mayor parte de su personal fue transferido a la Secretaria de Educación Pública, al departamento de asuntos indígenas. En los últimos años del sexenio se intensifican los intentos por federalizar la instrucción primaria, es decir, centralización o absorción técnica y administrativa de los sistemas locales por el ejecutivo federal.

Según Arnaut (1996), en esta época el magisterio se consolida como una profesión de Estado, pasa a ser un grupo profesional predominantemente al servicio del gobierno federal y permeado por el sindicalismo magisterial; las condiciones laborales, económicas y profesionales del magisterio quedará estrechamente ligada al sindicalismo magisterial. Y la formación docente se le da un giro profundo.

Entre tanto, 1944 la escuela Normal rural de Tacámbaro seguía enfrentando dificultades tanto de acceso y falta de agua que es necesario seguir su peregrinar, cambiar de rumbo, instalándose en la comunidad, llamada "la encarnación", del municipio de Zitácuaro.

A partir de la década de los 40s las Normales rurales comienzan a luchar en contra de la reducción de matrícula, el cierre de sus propias escuelas y la defensa de la educación pública, resistiendo los incesantes ataques de los gobiernos federales y estatales.

Acusándolos sistemáticamente de ser "nidos de comunistas", "viveros de líderes", "rojillos" "comunistas apátridas" e incluso "semillero de guerrilleros". Más allá de los embates desde los círculos oficiales, las Normales Rurales mantienen razón de ser. Representan un poderoso pilar en la defensa de la educación pública. Los alumnos y los maestros rurales conservan las herramientas para oponerse a las injusticias y educar en sus respectivas comunidades en la defensa de los derechos constitucionales básicos. Han formado parte del principal proyecto de reforma educativa propiciado por los gobiernos posrevolucionarios, cuyo principio seguía siendo la socialización de la educación en el ámbito rural mexicano, así como buscar la concientización social de quienes se formaban en estos planteles, que desde sus inicios adoptaron el esquema de defensa de la educación pública como un derecho popular y sobre todo como un derecho de los más pobres, empleando la educación como una herramienta fundamental para el entendimiento de la realidad social y la posibilidad de su transformación. (Ibíd., p.58)

Durante el gobierno del Presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946) La política educativa mexicana se ve influenciada por las filosofías pragmáticas y neo positivistas las cuales conducen a las tendencias desarrollistas en México, que pretende incrementar la productividad por medio de las enseñanzas tecnológicas y científicas, en este sexenio se unificaron los planes de estudio de las escuelas rurales a las urbanas(1942), en cuanto a su orientación, propósitos y contenidos; situación que vino en detrimento de la formación de los docentes rurales, ya que fue cambiando la identidad del docente rural y el sentido de

pertenencia a la ruralidad cambio a manera de tentación por el medio urbano. Los argumentos para unificar los planes de estudio de las Normales urbanas y rurales fueron la política de unidad nacional y la idea de que con ello se iba a poner fin a los privilegios de los maestros egresados de la Escuela Nacional de Maestros y de las Normales Urbanas.

Jaime Torres Bodet designado por el presidente Ávila, ocupó el cargo de Secretario de Educación y, realizó un Congreso de Unificación del Magisterio surgiendo de este en 1943 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación También se estableció el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), y el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) ambos en 1944.

El objetivo central de Torres Bodet como Secretario de Educación fue poner en marcha un proyecto en contra del analfabetismo que afectaba a más del 55% de la población mayor a los seis años. Este proyecto implicaba una cobertura escolar mucho mayor a la que en ese momento se tenía en el país, y como fue imposible una formación de nuevos docentes, se recurrió a la capacitación de maestros "empíricos" que ejercieron la docencia sin una adecuada preparación.

Durante los tres primeros años del gobierno de Ávila Camacho los programas de las normales fueron antisocialistas, siendo sus objetivos "normalizar y moderar" la política educativa;

> "se modera el contenido ideológico de los planes y programas de estudio de las escuelas federales, y el de las normales rurales se uniforma con el de las urbanas federales. No obs-

> tante, el plan de estudios de las normales rurales mantienen una orientación ideológica más cargada hacia la izquierda". (Arnaut, 1996, pág. 58)

El plan de estudios de profesor de educación primaria de 1936 estuvo vigente hasta 1944. Constaba de 35 materias en tres años escolares. La escala de calificación era de 0 al 10 y la mínima de pase de 6.

En el periodo de gobierno del presidente Lic. Miguel Alemán Valdés (1946-1952), se siguió una política de proteccionismo de la industria privada, la que también fue parte del modelo desarrollista de México. En el terreno educativo se mantuvo vigente la unificación de planes y programas en escuelas urbanas y rurales; se creó la Dirección General de Enseñanza Normal. Al entrevistar a la maestra Bonfilia Brito Tapia, docente de esta escuela Normal de Tiripetío y egresada de la misma, menciona que para 1949, la Escuela Normal rural Regional de Michoacán es transferida de "La encarnación" a la población de Tiripetío abriendo el internado para señoritas de escasos recursos económicos, hijas de campesinos; con un plan de estudios que consistía en tres años de secundaria y tres años de profesional, concluyendo con doce semestres. Junto a las materias de carácter pedagógico y cultura general, se dedicaban tres horas diarias al aprendizaje de actividades agrícolas e industrias rurales. Se sembraba garbanzo, maíz, calabaza, trigo; se elaboraban almácigos y la apicultura. (Brito, 2016)

La Escuela Normal rural en 1949 funcionaba de la siguiente manera: se iniciaban clases a las 6:00 de la mañana y termina-

ban a las 14:00 horas, después había una hora para comer y una para descansar; ya que a las 16:00 p.m. realizaban actividades de estudiantina, corte y confección, danza y dibujo. Las clases se impartían en la planta baja del "edificio central", también funcionaba: el comedor, la tortillería, el molino, la panadería y almacenes. En la planta alta eran los dormitorios.

Para la celebración de aniversario y clausura se contrataban las mejores orquestas de la época. El medio de transporte más usado era el tren. El internado para señoritas duró de 1949 a 1968.

En esta época, el plan de estudios de las escuelas Normales rurales aumentó de cuatro a seis años (tres de secundaria y tres para maestros) para igualarse a las urbanas; de tal modo que sus planes solo se diferencian en las materias relacionadas con las actividades tecnológicas. La formación de los maestros hacia un acento sociopolítico que se dio en los años treinta y lo sustituyen poniendo énfasis en los contenidos clásicos de la educación, como la Lecto escritura, el cálculo y la historia. "La profesión docente fue primero, como todo, un asunto de nadie, después un asunto de los particulares, luego pasó a ser un asunto de los empleadores y de las corporaciones civiles y, finalmente un asunto del Estado que progresivamente pasaba del municipio al Estado y al gobierno federal". Los maestros rurales sufrieron una transformación radical por el hecho de que tenían que adaptarse al nuevo contexto político nacional y local. (Arnaut, 1996, p. 78)

Durante el gobierno del presidente Adolfo Ruíz Cortines (1952-1958), el país estaba pacificado, sin contiendas ideológicas importantes, influido por las tendencias del régimen anterior; se caracterizó por que en materia educativa se amplió la cobertura,

creando 2606 escuelas y 14000 plazas para maestros. El ideario educativo era el espíritu de justicia social emanada de la Revolución Mexicana, los derechos sociales y la democracia social.

La expansión y auge de las escuelas Normales.

Una de las prioridades en el período de Adolfo López Mateos (1958-1964), fue la formación de maestros, por lo que apoyaría a las Escuelas Normales existentes y favorecería su aumento en el resto de la República. Jaime Torres Bodet fue designado por segunda vez Secretario de Educación Pública, quien puso en marcha el "Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria en México" mejor conocido como "Plan de Once Años", debido a que el gasto que implicaba dicho programa no podía ser asumido por el gobierno en turno y fue entonces que se decidió extenderlo para el siguiente gobierno. El Plan de Once Años requería formar un gran número de docentes, razón por la cual fueron creadas nuevas escuelas; las Escuelas Prácticas de Agricultura pasaron a formar parte del Subsistema de Enseñanza Normal Rural; y las Escuelas Normales Rurales se asimilaron totalmente al modelo urbano de educación Normal.

> "Otros distinguidos maestros de entonces compartían la opinión de Bodet y plantearon la urgencia de adoptar medidas revalorativas de la profesión magisterial para contrarrestar el impacto de la crisis social que está dando paso a la desesperanza y al pesimismo, a la inconformidad y a la subestimación de su propia importancia, actitudes que señalaban un peligro nacional" (Castillo, 1976, pág. 145)

Se fortaleció el nivel de preescolar creando 200 grupos para 10 000 niños, en educación primaria creando 4500 plazas para profesores, se continuo con el fortalecimiento de la educación secundaria, la educación extraescolar mediante la alfabetización, la creación de salas populares de lectura relacionadas con las misiones culturales; creación de tecnológicos, se crearon nuevas sedes del Instituto Politécnico Nacional, aumentó las partidas presupuestales para las escuelas normales de 58 millones a 101 mil millones.

El Plan también implicó apoyo en la distribución de libros de texto de forma gratuita, ya que significaba un gasto económico elevado para las familias mexicanas, reflejado en la deserción de muchos estudiantes y el incremento del analfabetismo, por lo que atendiendo a esta problemática fue fundada la Comisión Nacional de Libros de Texto gratuitos dirigida por Martín Luis Guzmán.

> "En 1958 las Normales Rurales ya eran 22 en el país, y contaban con un alumnado de 6.600 y para 1961 funcionaban 29 planteles. Este incremento se dio como consecuencia de una nueva reforma que establecía que las Escuelas Agrícolas pasaran a ser Escuelas Normales Rurales. Su sostenimiento quedaba a cargo de la Secretaría de Educación Pública, contando los alumnos con el apoyo del internado y una pequeña cantidad de dinero que les era entregada mensualmente, conocida como PRE que significa Partida de Recreación Escolar" (Arreola, 2012, pág. 67)

Misma que aún prevalece en la Escuela Normal "Vasco de Quiroga", siendo actualmente de $25.00 mensuales. En este

periodo, cuenta la maestra Bonfilia Brito Tapia (2016), que se dio mucho apoyo en la escuela Normal de Tiripetío, ya que se construyó la alberca y 8 aulas las cuales actualmente siguen siendo los espacios académicos.

Represión y desaparición de escuelas Normales (1968)

Durante el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), El clima político de esos años era de inestabilidad social debido a los movimientos sociales a nivel mundial por la libertad de derechos y la libertad de expresión. Esta época se vio marcada por la matanza en la plaza de las tres culturas en Tlatelolco, lo cual reflejó una postura presidencial autoritaria.

Aun que dio continuidad al plan de once años. En 1968, el presidente Gustavo Díaz Ordaz planteo la "urgente" necesidad de hacer una reforma educativa para resolver a fondo los problemas relativos a la educación del país, en los que veía el origen de la rebelión estudiantil de esa época. En 1969, se concretizó una reforma a los planes de estudio de las Escuelas Normales, mediante el cual se llevó a cabo la separación de la enseñanza del nivel secundaria de las Normales, y se amplió el plan de estudios a cuatro años. También se concretizó una reforma a los planes de estudio de las escuelas normales mediante la cual se llevó a cabo la separación de la enseñanza del nivel secundaria de las normales, y se amplío el plan de estudios a cuatro años. (Padilla, 2009, pág. 64)

A partir de este año, la Normal de Tiripetío pasó a ser internado varones ya que desde 1949 había sido internado de mujeres. Los jóvenes que cursaban su educación secundaria en la Escuela

elemental Agrícola en la Huerta (internado), fueron trasladados a Tiripetío; a las señoritas las mandaron a Aguascalientes. El internado de la Huerta funcionó como escuela secundaria Agropecuaria. Hoy Escuela Secundaria Técnica 13. Pero ante esta realidad creada por el sistema económico político en turno; al interior de la Normal se viven y libran cada día situaciones dignas de conocer y ser contadas. Me refiero a las situaciones que se viven en el internado, en la convivencia diaria se forma al verdadero maestro rural.

Al conversar con estudiantes comentan como se vive el internado, qué significado tiene dejar su familia y pasar la mayoría del tiempo en la escuela:

Francisco de 7º. Semestre comenta que vivir en el internado representa su segunda familia; ahí se les enseña disciplina, realizan múltiples tareas y actividades como asistir a círculos de estudio por las noches, inscribirse en un club (rondalla y banda de guerra); asistir a clases a las 7:00 a.m. limpiar su dormitorio 8:30, desayunar a las 9:00, regresar a clases de 10:00 a 13:30; comer, 2:30 a 15:00 horas. Por las tardes, nuevamente se incorporan a actividades que pueden ser de carpintería, danza, rondalla, banda de guerra, clubes deportivos y módulos de producción (cría de cerdos, codornices, conejos y la parcela). Cuando están en movimiento estudiantil cumplir con los acuerdos de la base estudiantil. (Nava, 2016)

Cesar, de 7º semestre también cuenta que es de familia muy pobre que estar en la Normal le proporciona educación, casa (hospedaje) y una buena alimentación, mejor que en su casa y el hecho de convivir desde primer semestre con compañeros de

otros semestres le ha permitido aprender a estudiar, a elaborar trabajos, aprende el trabajo colaborativo y en equipo.Además, se crean lazos de amistad muy fuertes ya que conviven durante los 8 semestres en el mismo dormitorio. Termina diciendo que estar en la Normal es una manera de ser un profesionista y salir de la pobreza. Lo cual contrasta con principios de democracia y autogobierno que prevalecen en la Normal como una tradición que se fue heredando desde la Escuela rural mexicana.

Desde el origen del internado las labores y estructura de la Normal tiene algunas similitudes con la pedagogía de Anton Makarenko, con la colonia Gorki, que organizaba a los niños para labores. El hecho de que los estudiantes participen en actividades organizadas por ellos (la organización estudiantil), los hace ser muy activos y crear lazos entrañables ya que luchan por sus ideales de una formación y de una opción de estudios y perseverancia ante la difícil situación que propone la reforma educativa vigente, ya que, al sentirse amenazados en el pago de su beca, el otorgamiento de su plaza va creando esa lucha por alcanzar sus ideales de un estudio y trabajo digno.

La Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga", al margen de los embates de las reformas educativas, tiene otras líneas de trabajo que contribuyen a la formación integral del futuro profesor de educación primaria como es: El eje académico, eje político, eje productivo, eje deportivo y cultural. En el eje académico, se llevan a cabo talleres, cursos cortos, diplomados, foros, conferencias en el mes de diciembre y en mayo. Cuyo objetivo es complementar la formación inicial, en las líneas de formación pedagógica, didáctica, metodológica y del desarrollo humano.

En el eje político, los alumnos llevan a cabo círculos de estudio en horario nocturno y van dirigidos básicamente a los alumnos que conforman el comité estudiantil, integrado por aproximadamente 10 alumnos por grupo, es decir, 40 de primer grado, 40 de segundo grado. Los alumnos dejan de participar en comité a partir de tercer grado de la carrera

En el eje productivo, se cuenta con taller de carpintería, panadería; módulos de producción de animales domésticos, como son conejos, borregos, cerdos y codornices; se sigue sembrando en la parcela.

En el mes de febrero de 2017 se inició con la piscicultura, para autoconsumo. Estando al cargo de un médico veterinario y un ingeniero agrónomo, recibiendo un apoyo federal de aproximadamente $ 3 500.00 mensuales. El eje deportivo lo conforman talleres de natación, futbol, Handball, basquetbol y últimamente Karate. Estas actividades se realizan en turno vespertino. Se llevan a cabo por temporadas de tres meses cada taller y es libre la participación de los alumnos, es decir, participan en algún deporte de acuerdo a su afinidad. Estos talleres son muy importantes en la formación del docente rural ya que la malla curricular actual solo contempla un semestre de educación física. El eje artístico, se refiere al desarrollo de las habilidades de música, banda de guerra; ya que la rondalla sigue siendo parte de la tradición de la Normal rural. Sin embargo, no existen recursos económicos destinados a estas actividades por lo que se tienen serias dificultades para su mantenimiento y conformación.

Por otro lado, comenta René que en la Normal ha aprendido a ser consciente de la situación que vive el país y cómo

la tendencia es desaparecer las Normales rurales y que deben emprender luchas sociales y empiezan por defender su escuela, su estudio y su trabajo. Esto tiene que ver con los círculos de estudios que tienen organizados y por lo general estudian de madrugada. Por su parte, Jesús de 5º semestre también cuenta que él aprendió a manejar en la escuela Normal, y que gracias a esto él conoce todas las Normales rurales del país; esto indica que en el internado se aprende para la vida.

Cabe mencionar que los alumnos que ingresan a la escuela normal de Tiripetío provienen del medio rural o indígena, situación que facilita el apoyo en estas actividades agrícolas, ya que traen conocimientos tanto de agricultura, ganadería, carpintería. Los alumnos que se integran a estas actividades son los de primer año y con esto fortalecen el eje productivo, ya que en el curriculum formal ya no aparecen estos cursos o materias.

Carlos, Roberto y Ramón a su vez cuentan que ellos desde el primer semestre eligieron de manera personal colaborar en los módulos de producción; en la crianza de los conejos, las codornices, los cerdos y los borregos ya que ellos conocen de esta labor desde su casa; ya que sus padres se dedican a la ganadería. Así mismo, comentan Juan, Armando y Raúl se dedican a la parcela escolar ya que sus papas son campesinos y ellos conocen de la siembra del maíz, actividad que se realiza en la escuela Normal rural. Cabe mencionar que de 140 alumnos que ingresaron este ciclo escolar el 100 % proviene de comunidades rurales. Y tienen conocimientos de agricultura, ganadería, carpintería y algunos de música. Los alumnos que ingresan provienen de bachilleratos tecnológicos-agropecuarios.

Alexis, Gael, Alfonso y Eduardo forman parte de la selección de Handball y entrenan arduamente dos horas diarias, participan en un torneo semanal en la Ciudad de Morelia. Se están preparando para participar en la universidad de estudiantes de nivel superior que se lleva cada a cabo cada año; y donde la escuela participa con varias disciplinas como son: volibol, futbol, básquetbol y Handball.

Continuando con nuestra narrativa, en 1971, el presidente Gustavo Díaz Ordaz emprendió la represión y cierre de 14 Normales rurales del país por considerarlas "nidos comunistas" convirtiéndolas en secundarias técnicas agropecuarias. Quedando en funcionamiento solo 15 de ellas.

A decir del profesor Raymundo Juárez Tapia, egresado de esta institución quien cursaba la educación secundaria de la Huerta, en 1969 fueron trasladados a Tiripetío para terminar su formación como maestros de primaria. Dicho profesor fue egresado de la primera generación de tres años (1969-1973), comenta que la formación recibida en la escuela Normal era académica, política, artística y productiva. Había actividades en turno matutino y vespertino y círculos de estudio por las noches.

Considera que a la formación recibida fue buena ya que le permitió incorporarse a sus labores como maestro de educación primaria de manera eficiente y más tarde logró ser presidente del municipio de Zacapu. También comenta que fue difícil adaptarse a cambio de "la Huerta" a Tiripetío ya que no eran bien vistos por los habitantes de la comunidad de Tiripetio, por el hecho de que el internado paso de ser de mujeres a varones, situación que creaba rivalidad en el pueblo. Lo que destaco en este párrafo es

que la escuela normal rural forma líderes y luchadores sociales dada la formación sólida que se tuvo en la época de auge de estas instituciones (Juárez R. 2016).

Para 1972 se realizaron algunos cambios al Plan de Estudios de 1969, introduciendo una educación dual, es decir, se estudiaban simultáneamente la carrera de profesor en educación primaria o preescolar junto con el bachillerato en ciencias sociales, provocando que se elevaran el número de materias a la formación general (bachillerato), dejando de lado la formación como profesores. Resultando un total de 101 asignaturas cursadas en un periodo de 8 semestres, con 36 horas a la semana.

Plan de estudios de 1972.

En la década de los setentas se llevaron a cabo tres cambios. Es importante aclarar que en el caso del Plan de estudios 1972 no se puede considerar como una reforma educativa porque, solamente se le hicieron algunos cambios al Plan de estudios de 1969. En esas circunstancias, del 10 al 12 de abril de 1972 se efectuó una Asamblea Nacional de Educación Normal y el 13 del mismo mes se realizó una reunión especial en los Pinos con la presencia del entonces presidente de la República, Luis Echeverría Álvarez; se organizaron grupos de trabajo para analizar el Plan de estudios, los recursos materiales y humanos y el plan nacional de formación de profesores. En esta asamblea se acordó reestructurar el Plan de estudios 1969 teniendo como propósitos ofrecer preparación de alto contenido científico para atender con éxito la educación primaria; capacitar a los profesores para continuar estudios en otros niveles y ayudarles a inte-

grarse a la comunidad regional y nacional. Fue así como surgió el Plan de estudios 1972. (Meneses, 1998, p.18)

Con el Plan 1972 se introdujo la formación dual que continuó hasta el Plan 1975 Reestructurado, es decir, al mismo tiempo que se estudiaba la carrera de profesor de educación primaria o preescolar se obtenía el certificado de bachillerato en Ciencias sociales; esto fue lo que ocasionó que se incluyeran un alto número de materias dedicadas a la formación general, propia del bachillerato y un menor número de materias para la formación específica para el ejercicio de la docencia. En 1972 también se reformó la educación básica y sin embargo, el Plan 72 de educación Normal no incluyó las materias de educación primaria.

Se pensó que con el Plan 72 se le daría al estudiante normalista la preparación necesaria para atender la educación primaria, así también para que estuviera capacitado para continuar estudios superiores. Con respecto a su estructura curricular, ese plan fue muy parecido al de 1969, tanto que se puede decir que casi fue el mismo pues en los semestres de primero a sexto, se cursaban las mismas asignaturas en el mismo número de horas a la semana.

Los cambios se circunscriben al contenido de los dos últimos semestres pues en el séptimo, se eliminaron las asignaturas de Matemáticas, Estadística, Geografía, Administración y Economía.

La asignatura denominada Ciencia de la comunicación se cambió por la de Técnica educativa y Ciencia de la comunicación y el Seminario de legislación, organización y administración escolares en las Escuelas Normales Rurales y Centros Regionales se le eliminó la frase "en las Escuelas Normales Rurales y Centros Regionales", quedando únicamente el nombre como Seminario

de legislación, organización y administración escolares. También se incluyó la Elaboración del informe recepcional. Por otra parte, en el octavo semestre se eliminaron las asignaturas de Matemáticas, Estadística, Geografía, Ciencia de la comunicación, Administración y Economía. Otro de los cambios fue la separación del plan en cinco aspectos: formación científica, humanística, psicopedagógica, tecnológica y físico-artístico.

De esta manera el Plan de estudios quedó conformado por 101 asignaturas que se cursaban en ocho semestres con un promedio de 13 de ellas semestralmente; es decir, todo un monumento a la atomización del conocimiento y a la negación de toda posibilidad de entender y explicar la educación desde una concepción integral y totalizadora. Este plan Constaba de 8 semestres, sus espacios curriculares los ocupaban áreas, seminarios, cursos y actividades. Al terminar la carrera se le expedía el título de profesor y título de bachiller. (Carreño, 2000, p. 16)

Primer semestre	**Segundo semestre**
Matemáticas I, Actividades de lenguaje I, Física I, Introducción al estudio de la Filosofía I, Antropología General I, Psicología General I, Actividades Tecnológicas industriales I, Ciencia de la Educación I, Didáctica general I, Educación Física I, Artes Plásticas I, Música	Matemáticas II, Actividades de lenguaje II, Física II, Introducción al estudio de la Filosofía II, Antropología General I, Psicología General II, Actividades Tecnológicas industriales II, Ciencia de la Educación II, Didáctica general II, Educación Física II, Artes Plásticas II, Música II.

Tercer semestre	**Cuarto semestre**
Matemáticas III, Actividades de lenguaje III, Química I, Lógica I, Historia de la Cultura, Psicología Infantil I, Técnica educativa I, Actividades tecnológicas industriales III, Didáctica especial y Práctica docente I, Educación Física III, Artes Plásticas III, Música III, Actividades Agropecuarias III.	Matemáticas IV, Actividades de lenguaje IV, Química II, Lógica II, Historia de la Cultura II, Psicología Infantil II, Técnica educativa III, Actividades tecnológicas industriales IV, Didáctica especial y Práctica docente II, Educación Física IV, Artes Plásticas IV, Música IV, Actividades Agropecuarias IV.
Quinto semestre	**Sexto semestre**
Biología I, Geografía I, Actividades del lenguaje V, Ética I, Historia de la cultura III, Lengua Extranjera (traducción) I, Psicología del aprendizaje I, Actividades Industriales V, Educación Física V, Teatro I, Danza I, Didáctica Especial y Práctica Docente III, Historia de la Cultura.	Biología II, Geografía II, Actividades del lenguaje Vi, Ética II, Historia de la cultura IV, Lengua Extranjera (traducción) II, Psicología del aprendizaje II, Actividades Tecnológicas Industriales VI, Educación Física VI, Teatro II, Danza II, Didáctica Especial y Práctica Docente IV, Historia de la Cultura.

Séptimo semestre	Octavo semestre
Ciencias de la Salud I, Estética, Seminario de –problemas Económicos sociales y culturales de México Contemporáneo, Lengua Extranjera (traducción) III, Medición y Evaluación Pedagógica, Ciencia de la Comunicación y Tecnología Educativa I, Seminario de legislación, Organización y Administración Escolar, Didáctica Especial y Práctica Docente V, Teatro III, Elaboración del informe Recepcional I, Educación Física VII.	Matemáticas IV, Actividades de lenguaje IV, Química II, Lógica II, Historia de la Cultura II, Psicología Infantil II, Técnica educativa III, Actividades tecnológicas industriales IV, Didáctica especial y Práctica docente II, Educación Física IV, Artes Plásticas IV, Música IV, Actividades Agropecuarias IV.

En esta época, la educación Normal en su conjunto inició una etapa de expansión acelerada y sin control. En menos de diez años, considerando a todos los tipos de escuelas normales, la matrícula pasó de 111 000 alumnos en el ciclo 1973-1974, a 333 000 para el ciclo 1981-1982, el punto más alto de su crecimiento.

Al conversar con el profesor Carlos Ambriz, con 43 años de servicio, director de la Escuela Primaria "Josefa Ortiz de Domínguez", del municipio de Jiménez, egresado de esta escuela Normal, Rural "Vasco de Quiroga"; de la generación 1973-1976; su formación fue con el plan de once años. El cual estuvo vigente hasta 1993. Comenta que tuvo como ejemplo a sus maestros y directivos con los cuales convivían de manera muy cercana, no

solamente en la parte académica, sino con el área asistencial, había disciplina y cumplimiento con las normas, se ganaba el respeto de los alumnos. (Ambriz, 2016)

Los docentes se entregaban con pasión a su desempeño. Los elementos que la escuela proporcionaba tanto en lo académico curricular, como en las actividades extracurriculares de danza, estudiantina, carpintería, fotografía, pintura, redacción, teatro, coro; actividades agropecuarias: industrias rurales; deportes: futbol, volibol, atletismo, natación. Suficientes para transformar el medio cuando egresó.

Comenta que él fue director de una escuela primaria de organización completa, al mes de haber egresado, unos años después fue presidente municipal del municipio de Jiménez. Comenta que la mayoría de sus compañeros se han desempeñado en puestos relevantes en el ambiente educativo y político en el Estado.

En este periodo la matrícula de la carrera de profesor de educación primaria pasó de 66 000 a 157 400 estudiantes. *"La duración de los estudios y la garantía de contar con una plaza al término de la carrera (condiciones que ninguna otra profesión ofrecía) fueron, sin duda, factores que influyeron decisivamente en el crecimiento acelerado de la demanda por ingresar a las escuelas Normales públicas" (*SEP, *2002)*

Otro acontecimiento importante en la historia de la formación docente es la formulación de la Licenciatura en educación preescolar y primaria, dirigida únicamente para profesores en servicio, en un principio a través de la Dirección General de Educación Normal, y un año después (1976) por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Hecho que se consuma hacia finales del gobierno de Luis Echeverría

(1970-1976) Este suceso puede considerarse como el primer intento de elevar la formación de profesores al nivel Licenciatura. El motivo para no extenderlo a todos los estudiantes normalistas fue financiero, en palabras del entonces Director General de Educación Normal, Víctor Hugo Bolaños Martínez se explica de la siguiente manera: "cumplir cabalmente con la disposición de la Ley y una decisión de tipo burocrática, en ese sentido, sería un riesgo peligroso que podría conllevar problemas graves a la formación de profesores¨ (Meneses M.1998, p. 18)

Sin embargo, este no fue el único cambio que se hizo en las Normales, también hubo una reforma al plan de estudios con la intención de vincular el dominio del conocimiento a su metodología adhirieron a las materias la frase "y su didáctica", por ejemplo:

Matemáticas y su didáctica; y se redujo el número de materias quedando el Plan 1975 conformado de 30 horas a la semana.

El plan de estudios 1975.

Es importante considerar que en ese tiempo estaba en pleno apogeo en México, la Tecnología Educativa y, por ese motivo, por primera vez apareció en un Plan de estudios de educación Normal, la materia Tecnología educativa. Además, el diseño curricular se sustentó en esta perspectiva coincidiendo con lo que dice Rodríguez Rojo en cuanto que la teoría curricular técnica refleja el pensamiento positivista y corresponde a un modelo tecnológico cuyo "elemento fundamental son los objetivos. Estas metas han de ser evaluadas y a ello se ajustarán tanto los contenidos como los métodos para conseguir sus propósitos."(Rodríguez, 1997, pág. 34)

El Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) fundado

el 12 de julio de 1957, organizó en los meses de junio y julio de 1975 tres reuniones regionales que se celebraron en Oaxaca, Monterrey y Guanajuato con el fin de establecer los lineamientos generales para la Reforma del plan de estudios de ese año y que culminó con la Asamblea plenaria del CNTE en Cuernavaca, Morelos.

Estos planteamientos fueron recuperados en el diseño del Plan y programas de estudios de 1975 por ser las tendencias hegemónicas de esa década. Con relación a los programas de estudio, se recomendó el modelo de organización curricular por áreas de conocimiento como una forma de integración de los mismos. Así se elaboraron el mapa curricular y los programas de estudio.

El Plan estuvo integrado en su totalidad por 72 materias, cuatro más que el 1971. Ese Plan entró en vigor a partir del curso escolar 1975-1976, en sustitución del correspondiente a 1972. Este plan estaba conformado por 8 semestres, cada semestre contenía 9 asignaturas, haciendo un total de 72; con 30 horas a la semana. Se adopta el seminario como metodología de trabajo.

Primer semestre	**Segundo semestre**
Matemáticas I, Español I, Ciencias Naturales I, Ciencias Sociales, Educación Artística I, Educación Física, Educación Tecnológica I, Psicología I, Filosofía I, Pedagogía General, Inglés.	Matemáticas II, Español II, Ciencias Naturales II, Ciencias Sociales II, Educación Artística II, Educación Física II, Educación Tecnológica II, Psicología II, Filosofía II, Didáctica General, Inglés II.

Tercer semestre	**Cuarto semestre**
Matemáticas III, Español III, Ciencias Naturales III, Ciencias Sociales III, Educación Artística III, Educación Física III, Educación Tecnológica III, Psicología III, Filosofía III, Didáctica Especial y Práctica Docente I.	Matemáticas IV, Español IV, Ciencias Naturales IV, Ciencias Sociales IV, Educación Artística IV, Educación Física IV, Educación Tecnológica IV, Psicología IV, Filosofía IV, Didáctica Especial y Práctica Docente II.
Quinto semestre	**Sexto semestre**
Matemáticas V, Español V, Ciencias Naturales V, Ciencias Sociales V, Educación Artística V, Educación Física V, Educación Tecnológica V, Filosofía V, Didáctica Especial y Práctica Docente III.	Matemáticas II, Español II, Ciencias Naturales II, Ciencias Sociales II, Educación Artística II, Educación Física II, Educación Tecnológica II, Psicología II, Filosofía II, Didáctica General, Inglés II.
Séptimo	**Octavo**
Matemáticas V, Español V, Ciencias Naturales V, Ciencias Sociales V, Educación Artística V, Educación Física V, Educación Tecnológica V, Filosofía V, Didáctica Especial y Práctica Docente III.	Didáctica Especial y Práctica Docente VI, Elaboración del informe recepcional II, Seminario de Problemas económicos y sociales de México II, Seminario de Desarrollo de la Comunidad II, Seminario de Organización de la educación Extraescolar, Seminario de Análisis de Programas y Libros del Maestro y alumno de Educación Primaria II.

Formalmente el modelo de profesor que pretendió formarse con este plan fue un profesor cabalmente realizado, con capacidades científicas y dominio de técnicas; capaz de comprender, participar y promover el cambio social, cultural y tecnológico; poseedor de capacidad crítica, dominio de los métodos de las ciencias y una formación científica, pero sobre todo capaz de conducir eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con base en estas características, la enseñanza "consiste en que el maestro conduce, organiza, estimula y guía al educando, es decir, se convierte en un auténtico educador..." (SEP, 1975) auxiliado por los programas de estudio, los libros de texto, las guías didácticas y los demás recursos puestos a su disposición.

Concebida la enseñanza como una acción inherente al proceso de aprendizaje, éste es conceptualizado como el cambio de conducta en el sujeto, cambio que se lleva a cabo de acuerdo con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos en los programas de estudio.

Desde esta perspectiva se llama objetivos de aprendizaje a "aquellos objetivos evaluables que contribuyen al desarrollo del individuo y al bienestar social y que se traducen en actividades, hábitos y habilidades que implican cierta transformación." El educando se convierte en el sujeto transformado como resultado de haber logrado eficazmente el aprendizaje. (Bolaños, 1975, pág. 43)

Mientras que con el Plan de estudios 1972 se cursaban 13 materias con 36 horas de clase a la semana, con el Plan 75 sólo se cursaban nueve materias en treinta horas de clase a la semana. El Plan de estudios 1975 fue el verdadero Plan de estudios de la reforma educativa de Luis Echeverría, no el de 1972, ya

que su estructura curricular está diseñada por áreas de conocimiento, como se trabajaba en la educación básica. Este Plan tuvo en realidad un carácter transicional hacia la elevación al nivel de licenciatura de los estudios normalistas, lo cual se dio nueve años después, en1984.

A decir de Víctor Hugo Bolaños (1975), que en ese entonces era el Director General de Educación Normal no existían las condiciones que permitieran *"cumplir cabalmente con la disposición de la Ley y una decisión de tipo burocrática, en ese sentido, sería un riesgo peligroso que podría conllevar problemas graves a la formación de profesores."*

Dentro de las razones expuestas se citan las siguientes:

a) Que el bachillerato es demasiado heterogéneo y no existen opciones que encausen a los estudiantes a la carrera docente, y ante esta heterogeneidad, en caso de tomar la decisión de elevar la carrera al nivel superior, el subsistema de educación normal asumiría la responsabilidad de impartir el bachillerato;

b) Si se impartiera el bachillerato y la licenciatura en las escuelas Normales, el costo por alumno casi se duplicaría porque tendrían que permanecer siete años en la escuela, en lugar de cuatro. Situación que se concretaría unos años después en 1984.

El plan de 1975 reestructurado.

Transcurría el sexenio de José López Portillo (1976-1982), hubo un gran aumento en la educación primaria, y por tanto una gran inversión. En tanto que de igual forma se pretendía incluir en ella a los adultos mayores de 15 años y a las comunidades indígenas, las cuales fueron poco favorecidas puesto que aun con el

incremento de escuelas a su alcance, no podía asistir a ellas ya que aún vivían marginados y por ende, los niños tenían que trabajar para poder sobrevivir; aquí se observa una de las deficiencias del gobierno puesto que no previeron situaciones como esta, que traen como resultado la deserción o ausentismo escolar.

Desde una perspectiva más general se debe de tener en cuenta que, a pesar de que la inversión en materia educativa estuvo sujeta a una meta establecida, aun con ello pasó muy por arriba de lo invertido en sexenios anteriores. En este sexenio ya se hace notar la aparición de un modelo neoliberal, no del todo concreto, pero en el que si se observa que el Estado se convierte en administrador. El Plan de estudios 1975 Reestructurado no constituyó una reforma educativa. Debido a las críticas que recibió el Plan de estudios 1975 por haber considerado a cada Área con su didáctica, en 1978 se reestructuró eliminando "y su didáctica" en todas las Áreas. Este Plan tuvo la intención de vincular estrechamente el dominio del conocimiento y su metodología, por esta razón se cursaron las materias y su didáctica, y se redujo el número de materias y el tiempo destinado a ellas.

El 26 de agosto de 1975, es decir, tres días antes de que se publicara en el Diario Oficial de la Federación la reforma a la educación Normal, fue publicado en el mismo Diario Oficial la creación de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, pero para maestros que estuvieran en servicio, en estos niveles educativos y no para normalistas. El requisito para ingresar a esos estudios fue haber cursado los estudios completos de la carrera de Profesor de educación preescolar o de educación pri-

maria, o haber cursado estudios de bachillerato o equivalentes, pero se remarcaba que la opción era para profesores que estuvieran en servicio.

> "Los estudios de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria se desarrollarán en tres cursos anuales. Cada curso anual comprenderá dos períodos lectivos: el regular, de septiembre a junio durante el cual, en sistema abierto, se acreditarán las áreas o asignaturas, y el de verano, durante julio y agosto, en el cual, en sistema directo, se acreditarán las actividades." (Bolaños: 1975, p. 46)

Con respecto a la formación pedagógica, en ese Plan de estudios no se toma en cuenta ninguna materia de Pedagogía y se le da más importancia a la Didáctica. Todos los cursos estaban relacionados con su didáctica, por ejemplo, español y su didáctica, Matemáticas y su didáctica. Además, esas materias se ofrecieron sin llevar cursos previos de Didáctica. (Latapí, 1982, p. 132)

Tan solo tres años después en 1978 se modificó el plan de estudios, a esto se le conoce como el "Plan de 1975 reestructurado", en el que se agregó "y su didáctica" en todas las áreas, ya que esto se había implementado sin contar el conocimiento previo de didácticas y no significaba una preparación favorable, sino lo contrario. Además, se eliminaron algunas materias y se adicionaron otras haciendo un total de 76 (cuatro más que en 1975) distribuidas en 32 horas a la semana; y para los últimos dos semestres se reducía a 30 horas por semana.

Primer semestre	**Segundo semestre**
Matemáticas y su didáctica I, Español y su didáctica I, Ciencias Naturales y su Didáctica I, Ciencias Sociales y su Didáctica I, Educación Artística y su Didáctica I, Educación Física y su Didáctica I, Educación Tecnológica y su Didáctica I, Psicología I, Filosofía I.	Matemáticas y su Didáctica II, Español II, Ciencias Naturales y su Didáctica II, Ciencias Sociales y su Didáctica II, Educación Artística y su Didáctica II, Educación Física y su Didáctica II, Educación Tecnológica y su Didáctica II, Psicología II, Filosofía II.
Tercer semestre	**Cuarto semestre**
Matemáticas III, Español III, Ciencias Naturales III, Ciencias Sociales III, Educación Artística III, Educación Física III, Educación Tecnológica III, Psicología III, Filosofía III, Didáctica Especial y Práctica Docente I. Se incluyen esta última que es fundamental en la formación docente.	Matemáticas IV, Español IV, Ciencias Naturales IV, Ciencias Sociales IV, Educación Artística IV, Educación Física IV, Educación Tecnológica IV, Psicología IV, Filosofía IV, Didáctica Especial y Práctica Docente II.

Quinto semestre	**Sexto semestre**
Matemáticas V, Español V, Ciencias Naturales V, Ciencias Sociales V, Educación Artística V, Educación Física V, Educación Tecnológica V, Filosofía V, Didáctica Especial y Práctica Docente III.	Matemáticas VI, Español VI, Ciencias Naturales VI, Ciencias Sociales VI, Educación Artística VI, Educación Física VI, Tecnología Educativa II, Didáctica Especial y Práctica Docente III, Educación Tecnológica IV.
Séptimo semestre	**Octavo semestre**
Didáctica Especial y Práctica Docente V, Elaboración del informe recepcional I, Seminario de Problemas económicos y sociales de México I, Seminario de Desarrollo de la Comunidad I, Seminario de –administración, legislación Educativa, Seminario de Análisis de Programas y Libros del Maestro y alumno de Educación Primaria I.	Didáctica Especial y Práctica Docente VI, Elaboración del informe recepcional II, Seminario de Problemas económicos y sociales de México II, Seminario de Desarrollo de la Comunidad II, Seminario de Organización de la educación Extraescolar, Seminario de Análisis de Programas y Libros del Maestro y alumno de Educación Primaria II.

Así mismo, en 1976 se creó el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal, órgano que promovió la celebración de convenios entre la SEP y los gobiernos estatales para regular la entrada de estudiantes de las Normales de primaria. Para elevar la calidad de la educación Normal se revisaron los planes y programas con el fin de asegurar el mejoramiento de la calidad, se realizó una reforma en dichos planes en 1978-79, que incluyó aspecto como el fomento de la actividad cultural. Así como el diseño del perfil del maestro que necesitaba la educación contemporánea del país.

Durante este sexenio se dieron una serie de reformas en todos los niveles educativos; los programas de primaria, sufrieron los siguientes cambios en 7 áreas de formación: español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística y Educación Tecnológica. También se reformularon los libros de texto gratuitos, teniendo como objetivo la Unidad Nacional, propiciar que todos los mexicanos tuvieran un nivel básico de cultura y lograr que todos los estratos socioeconómicos tuvieran acceso a los libros de texto. Este plan prevalece vigente hasta 1983.

En 1978, se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) por decreto presidencial de López Portillo, con la intención de crear una institución rectora del sistema nacional de maestros; renovar el sistema de formación de maestros "elevar la calidad del magisterio"; crear el bachillerato pedagógico; promover la investigación educativa; además de ser parte de una promesa política "de campaña". Después de largos acuerdos con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) nace como organismo desconcentrado de este último,

iniciando labores docentes formales en marzo de 1979.

Es así como se asume por parte de la UPN el compromiso de continuar con los estudios en Licenciatura de nivel Primaria y Preescolar, del Plan 75, que se ofrecía en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Ramón G. Bonfil desde la década de los setentas ya lo había planteado, cuando señalaba, y con razón, que la práctica escolar de los estudiantes no pasaba de ser una parodia del auténtico trabajo del maestro de primaria, una representación más o menos bien ensayada de lo que será la tarea del profesor.

Como síntesis se puede mencionar que entre la década de los sesentas y setentas la profesión docente adopta el modelo guiado por la racionalidad eficientista en la que está implícita la formación de un sujeto pragmático, el egresado normalista adquirió una formación mecanicista.

Entre 1976-1982, México era una Nación en pleno desarrollo; con 67 millones de habitantes, pero con un promedio de escolaridad de algo más de tres años, seis millones de analfabetos, un y medio millones de indígenas desconocedores del idioma español, 13 millones de adultos sin terminar la primaria y alrededor de siete millones sin cursar la secundaria.

La política educativa se orientó hacia cinco objetivos:

1. Educación primaria para todos,
2. Vinculación de la educación terminal con bienes y servicios necesarios para el pueblo,
3. Elevar la calidad de la educación,
4. Fortalecer la atmosfera cultural,
5. Incrementar la eficiencia del sistema educativo.

Estos objetivos se plantearon en función de cumplir con ciertos procesos de realización humana como lo son: 1) Promover la toma de conciencia sobre la realidad del país, 2) La educación apoyara el proceso de participación social, respecto a los valores; 3) Fomentar la solidaridad, 4) Desarrollar la capacidad de organización y colaboración para el cumplimiento de metas, 5) Aumentar la productividad. (Latapí, 1982)

Dentro del primer objetivo, sobre la educación para todos, se hizo notar que la matricula preescolar aumentó en 768 302 de 1976/77 a 1982/83 (607 946- 1 376 248). Aunque la meta de ofrecer un año de preescolar al 70% de niños de cinco años, no se alcanzó, pues se atendió al 49% de los niños de cinco años y al 30% de cuatro. En cuanto a la educación inicial la atención de 1977-1982 aumentó de 532 a 70 164. Respecto a la primaria, a partir de septiembre de 1980, la educación primaria para todos fue un hecho.

La matrícula de primaria aumentó durante este sexenio en más de dos millones de niños; 12 026 174 en 1976; 14 981 156 en 1982. Cerca de 27 000 localidades recibieron el servicio por primera vez; en total fueron 95 000 las que tuvieron educación primaria. Se incrementó cerca de más de 20 786 el número de escuelas y 16 500 de ellas ofrecieron los seis grados. Se añadieron 155 900 grupos a la población atendida y 14 400 al personal de servicio.

Esta educación adoptó otras modalidades como: la de instructores comunitarios con apoyo alimenticio, casas-escuelas, centros de educación básica intensiva, compensaciones a maestros, becas y transporte escolar.

La educación primaria mejoró su eficiencia terminal (42.6% a 50.4%) gracias a paquetes didácticos, audio primario y otros pro-

gramas experimentales. Se quintuplicó la cobertura de castellanización de niños indígenas, satisfaciendo el 50% de la demanda de niños de cinco años. Se amplió la cobertura de acceso a la primaria bilingüe bicultural para estos niños, donde se atendió a 413 000 niños. Se intentó elevar la eficiencia terminal media de esta modalidad, de menos de 16% a poco más del 30%, a partir de estrategias como los albergues escolares; sin embargo, seguía siendo menos al total del nivel de primaria, sobre todo la urbana (52%).

Como apoyo a esta educación primaria indígena se elaboraron libros de lectura en 31 lenguas indígenas y 61 variantes didácticos, para el programa integrado del primero y segundo grado. Pero a pesar de todo ello siguió habiendo deserción y ausentismo puesto que las familias indígenas seguían viviendo marginados, por lo que los niños tenían que incorporarse al trabajo prematuramente. También se trató de atender el rezago educativo de la población adulta mayor de 15 años.

En abril de 1981 se estableció el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF) que se propuso alfabetizar a un millón de adultos, en un año; mientras que en septiembre se creó el INEA (que más tarde absorbería al PRONALF), institución que se encargó de integrar las acciones dispersas e impulsar los programas de alfabetización de adultos. Algunos programas utilizados por este fueron: alfabetización por televisión y los talleres de alfabetización en las escuelas secundarias, la educación básica comunitaria en centros de trabajo y por los medios masivos de comunicación.

Se esperaba para el término del sexenio, haber incorporado a más de 1.6 millones de adultos y estar atendiendo a un millón en primaria y secundaria. En lo referente al segundo objetivo,

sobre la vinculación de la educación terminal con la producción de bienes y servicios necesarios. La vinculación educativa con el servicio productivo era mínima, puesto que a pesar de que para 1976 existían 647 instituciones técnicas y que se había instituido el Plan Escuela-Industria; se formaban cinco profesionales de licenciatura por cada técnico.

La respuesta fue crear el CONALEP, que ofrecía formación técnica de nivel superior. El año de su creación tuvo 4 000 alumnos y en 1982 fueron 93 000 en 139 planteles, y para la vincular la educación técnica con los sectores productivos, estaban los consejos consultivos y los comités de vinculación, quienes se encargaban de fomentar esto. Con esto la matricula del sistema de educación terminal se cuadruplicó, y la participación de los servicios financieros por la federación aumentó 38%.

Respecto al tercer objetivo, sobre elevar la calidad educativa; cuya respuesta fue la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo objetivo principal era la investigación educativa para conocer el estado de la educación nacional y solucionar sus problemas; con ella se pretendía un sistema nacional de formación de profesores, de acuerdo a las necesidades del país. El cuarto objetivo, fue el de fortalecer la atmosfera cultural del país, y uno de los problemas más fuertes era que el mexicano leía muy poco y lo que leía no le ayudaba para enriquecerse culturalmente.

Por lo que la SEP editó 302 millones de ejemplares de publicaciones informales, culturales y educativas, sin incluir 475 millones de libros de texto gratuitos para la educación primaria, los cuales se hicieron llegar a las comunidades y a las personas. Se promovió el hábito de la lectura a través de los canales tradi-

cionales, y se crearon otros, el correo de los libros, las tiendas CONASUPO, entre otros. La red de bibliotecas aumentó en más de 30% en relación con 1976, y se construyeron otras 49.

Se establecieron más de 1 800 salas de lectura para las poblaciones de 800 a 2 000 habitantes. La SEP dirigió su atención también hacia la radio y la televisión, no utilizados adecuadamente hasta entonces, para brindar apoyo al magisterio nacional y para ampliar las labores de difusión cultural. El quinto objetivo de la SEP se refería a incrementar la eficiencia del sistema educativo, por lo que era necesario pensar, ante la extensión de la labor educativa, en desarrollar el apoyo administrativo adecuado para lograr que la acción de la SEP fuera realmente eficaz y eficiente.

Y por tanto durante cuatro años se realizó la reorganización de la SEP, con cinco etapas de reestructuración. El principal obstáculo del funcionamiento de la Secretaria de Educación era la excesiva concentración de los órganos decisorios en el D.F. Lo cual suscitaba respuestas impropias y tardías a los problemas complejos en otras regiones del país; por lo que se crearon en 1982, 31 delegaciones estatales para coordinar, operar, administrar y planear los servicios educativos federales en los Estados, con estrecha vinculación de los órganos centrales. Lo que permitió que funcionaran adecuadamente 52 programas definidos por el sector educativo. (Meneses M., 1998)

Durante el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), la eficiencia terminal fue muy baja y los promedios de quienes terminaron sus estudios en ciertos niveles, fueron excesivamente bajos. Al igual que el analfabetismo permaneció en 39%. La actualización del profesorado fue casi nula. A pesar de lo

anterior, la expansión educativa tanto en secundaria, en bachillerato y enseñanza superior, fue constante; con excepción de la primaria en la que, el número de alumnos disminuyó, y el de maestros y escuelas aumentó. Con respecto a la vinculación de la educación con la ciencia y lo técnico, hubo un aumento en la educación tecnológica y en la enseñanza media superior. Se mejoró y amplió los servicios en las áreas de educación física y deporte, dado que se crearon diversas instituciones con el fin de promover el deporte.

Se tuvieron planes educativos. Es en estos dos últimos periodos (López Portillo y Miguel de la Madrid), se utiliza por primera vez el vocablo plan. El plan permite establecer una jerarquía de necesidades, y en consecuencia, hacer rendir más los recursos empleados. Se procuró vincular la educación con los bienes y servicios, puesto que muchos niños y jóvenes abandonaban sus estudios para ganarse la vida. Había una desproporción entre los egresados de licenciatura y los técnicos; por lo que se crea el CONALEP, y se da impulso a la enseñanza tecnológica: agropecuaria, industrial y del mar. "En 1979 se creó el colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, con el que se fortaleció la educación con carreras terminales, orientadas a los contextos regionales" (SEMS, 2012)

En los años ochenta se empezó a vivir una acelerada expansión conocida comúnmente como masificación educativa. La teoría del capital humano y el marxismo como enfoques teóricos, acompañaron al proceso de modernización de educación del país. Hasta estos años la educación Normal había experimentado siete reformas, entre las estas desta-

ca la que permitió a los normalistas obtener simultáneamente el certificado de bachillerato y el título de profesor.

CAPÍTULO III

El presente: profesionalización, crisis y desprestigio docente.

La profesionalización docente

A partir del Acuerdo Presidencial del 22 de marzo de 1984, año en que las Escuelas Normales se constituyen como instituciones de educación superior respondiendo a una vieja demanda del magisterio, donde se estableció el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales, en cualquiera de sus tipos o especialidades y se diseñó y aplicó un nuevo plan de estudios (SEP, 1998).

En este año, se le dio carácter de "profesión" al trabajo de los maestros, se destaca este fragmento de tal acuerdo: "el país requiere en esta etapa de su evolución, de un nuevo tipo de educador con una más desarrollada cultura científica y general, con una mejor aptitud para la práctica de investigación y la docencia y un amplio dominio de las técnicas didácticas y el conocimiento amplio de la psicología educativa" (SEP: 1984). El antecedente previo a la creación de la licenciatura fue la creación del bachillerato pedagógico que se impartió durante 1983 a 1990, en algunas Normales del país como es el caso de la Normal de Tiripetío, Michoacán, los estudiantes permanecieron en el internado durante siete años, cursaron tres de bachillerato pedagógico y cuatro años de la licenciatura.

> "En 1983 la SEP expidió el acuerdo secretarial número 91, con el que se autorizó el plan de estudios de bachillerato internacional y en 1991 expidió el acuerdo secretarial 159, por el que los centros de bachillerato pedagógico (CEB), además de

establecer que la estructura curricular tendía dos opciones: general y pedagógica" (SEMS, 2012).

Solamente egresaron tres generaciones, ya que el bachillerato pedagógico se trasladó a la población de Queréndaro, Michoacán. Tres generaciones cursaron el bachillerato en la Escuela Normal "Vasco de Quiroga"; posteriormente se recibieron aspirantes de bachillerato general, situación que prevalece actualmente.

Por primera vez se tuvo un Plan de Estudios con materias diferentes a las tradicionales con las que se habían venido formando a los profesores mexicanos. El Plan de Estudios 1984 tuvo aspectos positivos, entre ellos se puede mencionar que fue el primero y el único en la historia de las escuelas Normales que se propuso romper con la concepción tradicional de la formación docente y con la estructura tradicional del currículo.

La estructura del plan de estudios constó de dos áreas: la general o de tronco común y la específica, el tronco común es afín con los planes de estudios de la licenciatura en Educación Preescolar y Especial. El plan estaba conformado por 8 semestres, el requisito de ingreso al bachillerato.

El grado académico: Licenciado en Educación Primaria. El mapa curricular contiene: cursos, talleres, laboratorios, seminarios e investigaciones, en 63 espacios curriculares que cubren 238 horas y 442 créditos. Tanto en el área general o de tronco común, como en el área específica, la mayoría de los cursos se integran en líneas de formación.

El Plan estuvo integrado por dos Áreas de Formación: la primera, el tronco común a todas las licenciaturas en educación y,

estaba integrada, a su vez, por tres líneas de formación: social, pedagógica y psicológica y cursos instrumentales que se cubren en 36 espacios curriculares. La segunda área específica, que correspondió al nivel educativo en el cual el profesor egresado ejercería la docencia que, en este caso, la educación primaria. Esta área se cubre con 27 espacios curriculares. En total, el Plan de Estudios 1984 estuvo formado por 63 espacios curriculares en las dos áreas y se cursaban en ocho semestres.

La línea de formación social comprendía los siguientes cursos: Seminario Desarrollo económico, político y social de México I (antecedentes), Seminario de desarrollo económico, político y social de México II (época actual); Problemas económicos, políticos y sociales de México I, Problemas económicos, políticos y sociales de México II, El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional, Sociología de la Educación, Comunidad y desarrollo, Seminarios de Identidad y valores Nacionales; Seminario Prospectiva de la Política Educativa.

Línea de Formación Psicológica: Psicología Evolutiva I, Psicología Evolutiva II, Psicología Educativa, Psicología del Aprendizaje y Psicología Social. Línea de formación Pedagógica, está estructurada: Investigación educativa I, Investigación Educativa II, Tecnología Educativa I, Tecnologia Educativa II, Planeación Educativa, Diseño Curricular, Evaluación Educativa, Seminario Pedagogía comparada, Seminario Administración Educativa, Seminario de aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía, Seminario Modelos Educativos Contemporáneos.

Los Cursos instrumentales: El conjunto de estos cursos incluía, Matemáticas, Estadística, Teoría Educativa I (bases

epistemológicas), Teoría educativa II (Axiología y Teleología), Español I y Español II. Área específica: está conformada por la línea de formación Pedagógica, línea de formación Artística, Cursos de apoyo psicopedagógico, Cursos de apoyo Psíquico y Cursos de Apoyo Sociopedagógico.

Línea de Formación Pedagógica estaba integrada por: Observación de la Práctica Educativa I, Observación de la Práctica Educativa II, Introducción al Laboratorio de Docencia I, La Contenidos de la Educación primaria I, Laboratorio de Docencia I, Laboratorio de Docencia II, Laboratorio de Docencia III, Laboratorio de Docencia IV, Laboratorio de Docencia V, Contenidos de la Educación primaria I, Contenidos de la Educación primaria II, Contenidos de la Educación primaria III, Contenidos de la Educación primaria IV, Contenidos de la Educación primaria V, Computación y Tecnología Educativa, Educación Tecnológica I, Educación Tecnológica II, Seminario de Administración Escolar de la Educación Primaria.

Línea de Formación Artística comprendía los cursos: Apreciación y Expresión Artística I, Apreciación y Expresión Artística II, Apreciación y Expresión Artística III, Literatura Infantil. Cursos de apoyo psicopedagógico: Creatividad y Desarrollo Científico, Organización Científica del Grupo Escolar (Psicología Educativa II), Problemas de Aprendizaje.

Cursos de Apoyo Biopsiquicos: Educación para la Salud I, Educación para la Salud II (Higiene escolar), Educación Física I, Educación Física II, Ecología y Educación Ambiental (Diferencial II)

Análisis del plan de 1984

Este Plan de Estudios estaba organizado por cursos, laboratorios y seminarios y la mayor parte de la bibliografía está orientada para una formación integral de los profesores. Este plan dio un peso importante a contenidos teóricos que hasta entonces no eran estudiados en las escuelas Normales, ya que gran parte de sus contenidos se orientaron al estudio y manejo de técnicas de observación asociadas con la investigación-acción, implicando que al futuro maestro se le viera como un futuro investigador y no como un maestro en formación. (Carreño, 2000, p. 123).

El Enfoque de este plan puede ser ubicado dentro de la concepción dialéctica y aunque no se puede decir que se trataba de un currículum crítico, sí representó un avance significativo en la historia de la formación de profesores. El modelo de profesor que pretendió formar correspondió a un "nuevo" tipo de educador, con una desarrollada cultura científica y general, con una formación humanística específica para la docencia; se trató de formar un profesor con dominio de las técnicas didácticas y dotado de conocimientos de Psicología educativa y capacitado para el desarrollo de la investigación educativa.

El ideal de profesor fue el de un sujeto reflexivo, creativo, innovador; honrado y responsable con habilidades para observar, analizar y criticar, con actitudes para trabajar coordinadamente en proyectos que requieren del esfuerzo colectivo, con capacidad, compromiso social y autoevaluación personal y grupal; dotado de una profunda convicción nacionalista; promotor de la democracia y de la solidaridad humana y agente de cambio en la sociedad.

El modelo de Práctica Docente fue entendido como un proceso socio histórico de interacción humana, en el que intervienen múltiples factores de tipo social, psicológico, pedagógico, didáctico, técnico e instrumental. La práctica docente fue considerada como la realización de acciones encaminadas a la formación de sujetos sociales críticos, creativos y productivos y con las habilidades necesarias para planear, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje, fue el elemento vertebrador de este plan conformado por cinco espacios curriculares de Laboratorio de Docencia. Los Laboratorios de docencia constituyeron el eje teórico-metodológico y una de sus categorías fue la formación profesional del docente de educación primaria.

El objeto de estudio fue la práctica docente. Con sus fundamentos epistemológicos, sociohistóricos y psicopedagógicos; teniendo un carácter integrador lo que permitió organizar todos los contenidos del Plan de estudios dentro de un marco teórico definido para darle sustento a las propuestas que se elaboran para solucionar la problemática de la educación primaria. Con estas referencias se estableció el modelo de formación docente que constituyó un proceso de vinculación permanente de la teoría con la práctica y en el cual el futuro docente analiza, reflexiona y participa en las tareas generales de la práctica docente de educación primaria.

La Escuela fue conceptuada como el espacio donde tiene lugar la praxis del acto educativo formal. La praxis fue entendida como la unión de la teoría con la práctica. Se puso especial énfasis en el funcionamiento de las Academias de docentes, para que se atendieran unidades didácticas en el mismo semestre, pues solamente de esta manera el Laboratorio de docencia podría

cumplir las funciones de integrar, planear, ejecutar y evaluar los proyectos de práctica docente. (Savin, 2003, p. 54).

Ante estos fundamentos que parecían ser los ideales para la formación del futuro docente, ¿Qué fue lo que pasó con los resultados de este plan? ¿Por qué no se lograron los objetivos propuestos?

Uno de los problemas centrales fue la deficiente preparación de los profesores que laboran en las escuelas Normales, pues los cursos, laboratorios y seminarios fueron diferentes a los tradicionales, por tanto, se necesitaba de docentes con conocimientos para el tratamiento de ellos. Sólo por mencionar un ejemplo, en los dos cursos de Teoría Educativa se necesitaba de profesores con una formación epistemológica y la gran mayoría de los profesores de las escuelas Normales carecen de conocimientos en esa área.

Siguiendo a Carreño (2000), los maestros formadores de docentes atendieron nuevas asignaturas que muchas veces no correspondían a su especialidad. Entre los objetivos del Plan de Estudios 1984 se establecía la necesidad de preparar a los estudiantes en la investigación y en la experimentación educativa. Es decir, además de ser docentes se exigía que fueran investigadores.

El planteamiento de este perfil fue erróneo ya que ni siquiera los egresados de programas de posgrado necesariamente están formados como docentes-investigadores, mucho menos puede pedirse que los egresados de una licenciatura sean capaces de desempeñarse como tales. A pesar de la estructura de este Plan de estudios, al profesor, en este caso al licenciado en educación primaria se le sigue formando para enseñar, no para generar conocimiento, como lo hace el verdadero investigador.

Al respecto dice Ducoing y Serrano, "...la nueva perspectiva asumida por el sistema de formación de profesores no vino acompañada de las estrategias necesarias para garantizar su éxito, de tal manera, que bajo las mismas condiciones de infraestructura, institucionales y de recursos humanos (formación de formadores) se ha pretendido mantener esa orientación.

La ausencia de líderes académicos al interior de las instancias formadoras, así como la falta de una tradición en la producción del saber, constituyen algunos de los obstáculos más relevantes de ese plan de estudios. Otro de los problemas fue que al elevarse la educación Normal al nivel de licenciatura no se tuvo la visión de establecer un modelo propio de escuela Normal y se intentó adoptar el modelo universitario, sin considerar las condiciones reales de la mayor parte de escuelas Normales (Savin, 2003, p. 33).

Los estudiantes recién egresados del bachillerato y sus conocimientos todavía no les permitía hacer cuestionamientos de carácter epistemológico como ¿qué es la realidad?, ¿qué es el conocimiento? El estudiantado tampoco estaba en condiciones de construir conceptos y utilizar categorías y construir teorías. Dicho Plan de 1984, en el cual se pretendía "...posibilitar al estudiante el desarrollo de actitudes reflexivas, críticas y creadoras, tanto como generador de cultura cuanto como usuario de ella." (SEP, 1984, p. 11).

No obstante, en la realidad los términos: crítico, reflexivo y creador, entre otros, son utilizados indiscriminadamente sin que haya acciones específicas para formar un profesional de la educación que tenga en sí esos atributos. Refiriéndose al primer término, Giroux (1998) dice que, desafortunadamente, la nueva derecha ha naturalizado el término crítico mediante un

uso repetido e impreciso de él, eliminando así sus dimensiones política y cultural y su potencialidad analítica.

Otra de las limitaciones de este Plan de Estudios fue su aplicación en medio de una crisis económica, que derivaría en la implantación del modelo económico neoliberal en México. Al establecerse nuevas teorías y conceptos hubo una fractura en la identidad del docente al reconfigurar su quehacer profesional de manera imprecisa y rápida.

> "Otro aspecto sumamente importante fue que la mayoría de los planteles carecía de acervos bibliográficos actualizados y de los materiales básicos para apoyar los programas:
> no contaban con los recursos técnicos, materiales y financieros suficientes, lo que se tradujo en la imposibilidad de realizar actividades propuestas en los planes de estudio y en el abandono y deterioro paulatino de muchas instituciones" (SEP, 2002, p. 23).

Permaneciendo este plan 13 años y egresaron solamente 3 generaciones. Durante esta etapa, siendo presidente de la república, Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), durante su sexenio, se dieron importantes cambios económicos, entre ellos: La firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, la implementación del Programa Nacional de Solidaridad; se restauraron las relaciones Iglesia-Estado y se establecieron relaciones diplomáticas con el Vaticano.

México entró a una fase aparente de "desarrollo socioeconómico" producto del proceso de modernización de sus estructuras básicas (Estado, sociedad y sector productivo), a fin de subsanar

la severa crisis económica en que yacía desde varias décadas atrás. Una de las estrategias para "salir" de dicha crisis fue la privatización masiva de empresas estatales, incluida la banca; con lo cual, y a partir de entonces la política económica del país adoptó los dogmas de la doctrina económica neoliberal y del conservadurismo como orientación intelectual y moral; dando por terminado el Estado benefactor que había prevalecido en México (Jiménez, 2000).

De esta manera, Navarrete, (2015) menciona que el Sistema Educativo Nacional se vio obligado a diseñar una política educativa que contemplara el contexto del nuevo orden mundial que los países del primer mundo imponían al resto. Así fue como en 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, (ANMEB), que pretendía articular los contenidos teóricos y de método con una intensa observación y práctica crítica de los procesos escolares; con fin de garantizar la edificación de un sistema de alta calidad que serían el mayor sustento de un México soberano, próspero y justo. Teniendo como objetivos principales: soberanía, libertad y democracia; comprometer recursos para el sector educativo; alcanzar la excelencia magisterial; reformular los contenidos de enseñanza; y la ejecución de un nuevo federalismo educativo.

A partir de estos momentos, los gobiernos estatales se hicieron cargo de la dirección de los centros educativos. (Descentralización de la educación). Para reformar el sistema educativo se modificaron el artículo 3º y 130 de la Constitución, este último relacionado con la personalidad jurídica de las iglesias; con esta modificación se abrió un espacio para la participación de la igle-

sia en la educación; se promulgó a su vez, la Ley General de Educación de 1993.

El plan de estudios de 1997

Con el ANMEB, se dio la federalización de la Educación, el cambio a la Ley General de Educación en 1993, que señalaba como atribución exclusiva del Gobierno Federal la facultad de "determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la Normal y formación de maestros de educación básica", esto provocó que todas las Escuelas Normales fueran transferidas a los Gobiernos estatales, así como las unidades a distancia de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Esta reforma educativa surgió en pleno apogeo del neoliberalismo económico en México, Impulsada por Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000).

Esto en la práctica significaba una coordinación entre la Secretaría de Educación Pública y los gobiernos encargados de la administración pública estatal, es decir, con cada Estado para regular, coordinar, ofrecer y garantizar educación básica que para ese entonces implicaba únicamente los niveles de primaria y secundaria, como parte del Programa de Desarrollo Educativo de 1995-2000. En 1996, en coordinación con la SEP y las autoridades estatales educativas se creó el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. Dicho programa se dirigió en líneas de acción, entre las que se encontraron:

1. Transformación de los planes y programas de estudio.
2. Formación y actualización del personal docente.

3. Mejoramiento de la gestión institucional.
4. Regulación del trabajo académico de los maestros de las escuelas Normales.
5. Mejoramiento físico y del equipamiento de las escuelas Normales.

Desde estas propuestas se desprende la reforma al Plan de Estudios de 1997 y, dicho cambio, en los planes y programas de estudio se establece en dos etapas: La primera, correspondiente al ciclo escolar 1997-1998 de las escuelas Normales encargadas de formar a los maestros en educación primaria, estableciendo un nuevo plan de estudios con reducción de materias, disminuyendo los contenidos teóricos y de investigación, y centrando el interés en la práctica docente y la formación del mismo. La segunda, dirigida hacia el ciclo escolar 1998-1999 comprendiendo a los planteles que instruían a los futuros maestros en educación preescolar, secundaria, especial, física y tecnológica. Se regresa al modelo curricular por asignaturas que empezó a operar en México desde los años cuarenta y que hizo crisis en la década del sesenta del siglo XX.

En el Plan de Estudios 1997 se proponía desarrollar habilidades intelectuales específicas que pretendió que el futuro profesor comprenda el material escrito y se fomente en él el hábito por la lectura, valore críticamente lo que lee y lo utilice en su práctica profesional; también se establece que el profesor escriba correctamente y que desarrolle sus capacidades para la investigación científica además de que reflexione críticamente. Estas habilidades son completamente necesarias en la formación

de los profesores ya que en los niveles educativos anteriores al bachillerato estos procesos no se realizan con rigurosidad y al ingresar a la escuela Normal, los estudiantes carecen de ellas y por esa situación no pueden comprender la teoría. Si tampoco en la escuela Normal se les fomenta el desarrollo de las habilidades de pensamiento, por muy bien construidos que estén los currículos los profesores no podrán mejorar su formación.

El resto de las exigencias que se hace a los profesores corresponde a competencias que, desde luego, también son necesarias, sin embargo, están más orientadas a lógica del mercado laboral.

El Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) comenzó con sus operaciones en 1997, y a partir de sus líneas rectoras propuestas se desarrollaron diversas acciones que como dice el mismo nombre buscaron fortalecer a las escuelas Normales.

Mapa curricular 1997

Primer semestre	Bases Filosóficas, Legales y educativas del sistema educativo mexicano, 4hr; Problemas y políticas de la Educación Básica 6 horas. Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria 4hrs.; Desarrollo Infantil I 6Hrs; Estrategias para el estudio de la Comunicación 6 horas. Escuela y Contexto Social 6 horas.

Segundo semestre	La Educación en el desarrollo histórico de México I 4hrs, Matemáticas y su enseñanza I 6 hrs., Español y su enseñanza I 8hrs., Desarrollo Infantil II 6 hrs., Estrategias para el estudio y la comunicación II 2 hrs., Iniciación al trabajo escolar 6hrs.
Tercer semestre	La Educación en el desarrollo histórico de México II, 4 hrs. Matemáticas y su enseñanza II 6 hrs., Español y su enseñanza II 8 hrs., Necesidades Educativas Especiales 6 hrs., Educación Física I 2 hrs., Observación y Práctica Docente I, 6 hrs.
Cuarto semestre	Temas Selectos de Pedagogía I, 2 hrs. Ciencias Naturales y su enseñanza I, 6 hrs. Geografía y su enseñanza I, 4 hrs. Historia y su enseñanza I 6 hrs., Educación Física II, 2 hrs. Educación Artística I 2 hrs., Asignatura Regional I 4 hrs., Observación y Práctica Docente II, 6 hrs.

Quinto semestre	Temas Selectos de Pedagogía II, 2 hrs. Ciencias Naturales y su enseñanza II, 6 hrs. Geografía y su enseñanza II, 4 hrs. Historia y su enseñanza II 6 hrs., Educación Física III, 2 hrs., Educación Artística II, 2 hrs., Formación ética y cívica en la escuela primaria I, 4 hrs., Observación y Práctica Docente III, 8 hrs.
Sexto semestre	Temas Selectos de Pedagogía III, 2 hrs., Asignatura Regional II,6 hrs., Planeación de la enseñanza y Evaluación del Aprendizaje, 6 hrs. Gestión Escolar, 4 hrs. Educación Artística III, 2 hrs., Formación ética y cívica en la escuela primaria II, 4 hrs. Observación y Práctica Docente IV.
Séptimo semestre	Trabajo Docente I, 28 hrs. Seminario análisis del trabajo docente I, 4 hrs.
Octavo semestre	Trabajo docente II, 28 hrs. Seminario del trabajo docente II, 4 hrs.

Análisis del plan de 1997

Como puede observarse, el número de asignaturas se redujo casi en un 50% con respecto al Plan de Estudios 1984 que contenía 65. Desde las apreciaciones de los pedagogos de la SEP, los motivos principales para reducir el número de asignaturas fueron los siguientes: el número excesivo de asignaturas dificultó la articulación de los contenidos y el excesivo número de disciplina teóricas propició el olvido de las asignaturas orientadas a la comprensión de los procesos escolares (SEP, 2012).

Por esta última razón en el Plan de 1997 se eliminaron las materias teóricas y se regresó a las tradicionales, es decir, a las que se cursan en la educación primaria. Este es uno de los más graves problemas de interpretación porque, al eliminarse materias como Epistemología, Axiología y Teleología, Diseño curricular, Psicología, Sociología.

¿Con qué herramientas teóricas va a trabajar el maestro? Claro está que el grupo gobernante del país no necesita de sujetos con capacidad de teorización sino técnicos deficientemente formados que sólo sean operarios de estrategias y técnicas didácticas (Maya, 2010, p.26).

Con relación a las actividades de acercamiento a la práctica docente, éstas se refieren a la observación y a la práctica docente que los estudiantes realizan en los primeros seis semestres de la carrera. Con respecto a la práctica intensiva, en condiciones reales de trabajo, ellas las realizan los estudiantes durante los dos últimos semestres haciéndose cargo de un grupo de educación primaria con la asesoría de un tutor.

En lo relativo a la formación pedagógica de dicho Plan, se consideran tres seminarios de temas selectos de "historia de la Pedagogía y la Educación" que se cursan en el cuarto, quinto y sexto semestres, respectivamente. Los seminarios se refieren más a la historia de la educación que a la Pedagogía, con un trato superficial y aun cuidando la cultura de las lecturas fragmentadas. Estos tres cursos son insuficientes para entender el objeto de estudio de la Pedagogía, por esta razón se confunde a la Educación con la Pedagogía y se tratan como cosas iguales.

Por otra parte, al dársele más importancia a la historia de la Pedagogía, se pierde la posibilidad de analizar y debatir su objeto de estudio, por esta razón se reduce a una acción instrumental. Se puede apreciar que la tendencia de este plan 1997 no estuvo diseñado para que los estudiantes accedieran al conocimiento teórico, sino más bien, al dominio de las técnicas para enseñar, entendiendo así a la enseñanza como la simple transmisión o memorización de información. "La enseñanza se ve así reducida a transmitir habilidades e informaciones básicas y a santificar los cánones de la tradición cultural dominante." (McLaren, 1997).

Según Bonilla (2010), este es el segundo ciclo, el de las reformas educativas neoliberales que se iniciaron en la década del 80 del siglo pasado, con el neoliberalismo, en el marco de una crisis económica y de las deudas externas, la revolución de las tecnologías de la comunicación y de la información y, la reestructuración económica mundial. El propósito de este ciclo de reformas, fue la promoción de la privatización y la mercantilización educativa como mecanismos para liberar al sector público de la carga presupuestaria que implicaba la educación pública del siglo XXI,

caracterizado por la estandarización de la evaluación de docentes y estudiantes, la expansión acelerada de la mercantilización, la virtualización de la educación y de la despedagogización; esto es lo que se considera como contrarreformas educativas. La moda educativa de más larga duración, la del currículo, la cual se instaló en los sistemas escolares, durante casi 30 años.

Ante todos estos cambios al plan de estudios, en la Escuela Normal de Tiripetío, en el año 2000 se creó un proyecto para un espacio con el propósito contribuir a la formación pedagógica de los estudiantes a partir de la elaboración de modelos didácticos elaborados con material reciclado.

El museo interactivo "Eureka" (Chávez, 2017) es un espacio de alto nivel pedagógico para promover la Didáctica de las Ciencias, sin excluir los otros campos del conocimiento, permitiendo a los profesores y estudiantes normalistas, incentivar la reflexión creatividad, en torno a estrategias que pueden aplicarse en la construcción del conocimiento de la realidad. El museo es visitado durante todo el año por maestros y alumnos de educación básica, donde realizan un recorrido y participan en actividades interactivas, se les ofrece un desayuno en el comedor de la Normal. Y la mayoría de las veces el autobús de la Normal va por ellos y los regresa a su lugar de origen.

Al comentar el origen del museo, conversé con la maestra Lourdes Chávez Villa, con 34 años de servicio en la escuela Normal de Tiripetío. El proyecto del museo (2000) surge como una necesidad para el desarrollo de la creatividad, la ciencia y la tecnología para contribuir a la formación pedagógica de los estudiantes. El museo "Eureka" está conformado por modelos didácticos como

una manera de vinculación con la enseñanza de las asignaturas de Educación primaria como son las ciencias naturales, las ciencias sociales, el español, las matemáticas y la educación artística. Los modelos son elaborados por los propios estudiantes y con materiales de reúso; en lo que fuera el laboratorio de química del plan de estudios 1975. Cabe mencionar, que el museo es un laboratorio donde los estudiantes realizan clases "modelo" con alumnos de primaria que asisten de visita durante todo el año.

Es una buena manera de poner en práctica sus habilidades docentes antes de ir a realizar sus prácticas a las escuelas primarias a cumplir con lo que establece el Plan de Estudios vigente.

Desprestigio de la profesión: la evaluación del desempeño docente

El Programa de Fortalecimiento para las escuelas Normales fue puesto en marcha en el 2002 con el presidente Vicente Fox Quezada (2000-2006), con cambios en los nombres y modificaciones para sus reglas de operación y, su finalidad fue la de "contribuir a elevar la calidad en la formación inicial de los docentes, mediante el desarrollo de acciones estratégicas que tengan incidencia en las prácticas académicas y en la gestión de las escuelas Normales públicas" (Latapí, 2004. p. 34); además tenía la particularidad de que el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) fue opcional, es decir, cada escuela decide si participa o no (Acuerdo 665). Este programa buscaba fortalecer la gestión, organización y vida académica de las instituciones formadoras de maestros, mediante el apoyo al desarrollo de los proyectos ProGEN y los ProFEN que a su vez se encuen-

tran administrados mediante el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) que desde el 2005 se inició la puesta en marcha" (SEP, 2012).

> "Para que las reformas educativas sean eficaces, es necesario que se acompañen de verdaderas transformaciones en el funcionamiento cotidiano de las escuelas, ya que la calidad y la eficiencia depende, además de los insumos básicos (planes, programas, materiales y recursos educativos, cursos y talleres de actualización), de cuestiones relacionadas con la propia organización de las escuelas." (SEP, 2012, p. 39).

En la escuela Normal de Tiripetío se participó en estos programas, dada la necesidad de realizar proyectos educativos que concretaran la transformación de las escuelas Normales, ya que a partir de estos se otorgaron recursos económicos para infraestructura, capacitación docente y becas para los estudiantes.

Durante el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), se propuso que México contara con "Escuelas de Calidad" y que sus estudiantes pudieran competir con el mundo globalizado, para después convertirnos en sociedad del conocimiento. Promovió y firmó la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), con el sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Inició, así, la reforma del sistema educativo con la implementación de programas de evaluación para alumnos, maestros y centros educativos.

Se puede constatar de varias maneras:

1. Se implementa las pruebas Evaluación Nacional del Logro Educativo en Centros Escolares (ENLACE).

2. Por la participación de México en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) y Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS).
3. Por los exámenes para ingresar al servicio docente, las reformas a los programas de estímulo de Carrera Docente, la evaluación universal.
4. Por el fomento a la evaluación y acreditación de programas de Educación Superior.

Al final del sexenio los informes de estos organismos arrojaron que *"en México existe un bajo nivel académico, la mayoría de los alumnos no logran desarrollar las habilidades y conocimientos básicos esperados, además, una enorme desigualdad en la distribución del aprendizaje"* (Backhoff, 2012). En opinión del Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE), esta administración no se distinguió por el impulso a la educación y su peor error fue la Alianza que celebró con el SNTE. No se logró mejorar los procesos educativos necesarios para alcanzar mejores niveles de aprendizaje y disminuir las brechas entre ricos y pobres.

El golpe al normalísimo en México ha trascendido el tono de las declaraciones. De acuerdo con datos del Quinto Informe de Labores de la Secretaría de Educación Pública, durante las gestiones de los gobiernos del Partido Acción Nacional (panistas) de 2001 a 2012, el número de escuelas Normales disminuyó gradualmente, al igual que su matrícula estudiantil y la plantilla docente. La más reciente fue el cierre de la Escuela Normal del Mexe, Hidalgo en 2007.

Mientras en 2000 operaban 655 escuelas Normales, para 2013 sólo sobrevivieron 465, lo que representa 29% menos. En

este periodo la matrícula estudiantil también se vio afectada, al decrecer en 36%: eran 200,900 alumnos y ahora se cuentan 128,200. En tanto, el número de docentes cayó en 12%, al pasar de 17,366 a 15,364. En esta etapa, la de reforma curricular, se buscó desprofesionalizar la labor docente: despojar al profesor normalista de su perfil histórico como sujeto de transformación social para convertirlo en mero facilitador del proceso educativo, aseguró el secretario general del Comité Ejecutivo Nacional Democrático, corriente magisterial contraria al SNTE.

La reforma curricular a la educación Normal buscó concretar los compromisos que el gobierno de Felipe Calderón adquirió con Elba Esther Gordillo, líder del SNTE, a través de la Alianza por la Calidad de la Educación (pacto signado entre el SNTE y el gobierno federal), aseguran profesores normalistas en entrevista con *Contralínea* (Goche, 2013, p. 22).

Juan Manuel Rendón Esparza, catedrático de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), quien ha sido testigo y partícipe de otras reformas a la educación Normal durante sus más de 30 años de docencia, refiere que cualquier cambio curricular pasa por cuatro niveles: definición de los fundamentos pedagógicos y psicológicos, diseño de la malla curricular, elaboración de los programas de cada asignatura y actualización de los profesores. Respecto de la reforma curricular a la educación Normal, manifiesta que "entre estos cuatro niveles, por lo menos a partir del segundo y tercero, empiezan a evidenciarse incongruencias serias".

Las autoridades educativas faltaron a su palabra. Por ejemplo, a pesar de que la reforma otorga especial importancia a la incor-

poración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al currículo, en la ENRVQ no existieron las condiciones para su aplicación: los estudiantes no contaron con apoyos de internet, las salas de cómputo muy "empobrecidas", no existe ni siquiera la posibilidad de que todos los grupos escolares, en un mismo momento, estén conectados en línea a través de un pizarrón inteligente, hacen falta aulas.

El docente explica que lo mismo ocurre con la enseñanza del inglés, que de acuerdo con la reforma curricular de 2012 está trazada en 5 semestres. *"No hay laboratorios de idiomas, no hay recursos audiovisuales para desarrollar las cuatro habilidades que reclama cualquier lengua, no hay bibliografía, ni docentes suficientes para impartir la clase. Además, los alumnos se negaron a esa reforma, muchos vienen del medio indígena, y requieren perfeccionar el purépecha.* (P'urhépecha)*"* (Galindo, 2017).

Otra de las intenciones de esta Reforma a la educación propuesta por el gobierno de Calderón y formado por el congreso fue "recuperar" el control de las plazas, se pretendía que fuera el gobierno auxiliado con un organismo autónomo, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) el que controlara el proceso de ingreso y promoción de los profesores y no el sindicato. Con esto inicia el "servicio profesional" con el que se "mejoraría el ingreso de profesores al asegurar resultado legítimos, transparentes, rectos e imparciales", decían. Este sexenio termina en medio de una crisis económica, inseguridad y violencia, desapariciones, asesinatos; tragedias nacionales y confrontaciones con gobernadores. La extinción de empresas paraestatales, como la Compañía Luz y Fuerza del Centro

(donde fueron despedidos más de 45 mil electricistas); jaloneos legislativos, encontronazos con la iniciativa privada. Pactó con los legisladores del PAN, PRI, Partido Verde y Nueva Alianza un acuerdo para que el Congreso de la Unión legislara una nueva Ley del ISSSTE, destinada a reformular el financiamiento de las pensiones, afectando gravemente al magisterio (s/a, 2012).

La pedagogía de la globalización

En esta época se ha cerrado ya un ciclo en la historia, se ha caído en una profunda crisis de los modelos políticos y económicos, así como de los actores políticos y sociales; hoy prevalece un modelo determinado por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) que buscan legitimarse en la globalización.

"Entramos en un proceso donde el campesinado se está descampesinando; un movimiento obrero debilitado y con tendencias a perder su origen proletario; la clase media integrada por un conjunto de identidades ocupacionales que están alterando la identidad del sector; un modelo que desorienta, carente de perfil político ideológico y excluyente; al parecer el sindicato ya no representa organismo que pueda garantizar los derechos laborales ante la legislación vigente". (Maya, 2010, p. 43)

La generación de políticas públicas del periodo que va de 1989 hasta la actualidad ha lanzado un conjunto de reformas educativas que se han globalizado (convertidas en directrices mundiales) y que en el caso mexicano desembocaron en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 que establece como propósito la educación de calidad, utilizando aún la antigua teoría del capital humano (Becker, 1964), la vinculación productiva y las

competencias que demanda la globalización. "Organizaciones como la OCDE, UE, OMC, UNESCO y BANCO MUNDIAL, se han convertido en escenarios fundamentales para la organización del conocimiento de la educación y han creado un discurso persuasivo sobre imperativos de la economía global para la educación" (Rizvi y Lingard, 2013).

Las políticas educativas nacionales son presionadas por la economía global, generando el florecimiento de un ambiente neoliberal propicio para la "corporativización" y "mercantilización" de la educación. Los organismos internacionales de la globalización han lanzado como política educativa mundial el modelo curricular de Educación Basada en Competencias (MEBC), una evaluación estandarizada y una pedagogía de la productividad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La Pedagogía de la globalización sostiene que el aprender por aprender no significa gran cosa y no tiene una finalidad intrínseca; que lo importante es estar vinculado a valores técnico/instrumentales de desenvolvimiento del capital humano, digital, y de vinculación productiva mediante un cierto tipo de ciencia, tecnología, producción, comercialización y formación profesional, que permitan la acumulación de capital y la ganancia económica. (OCDE, 2014).

En tanto, los asuntos culturales y éticos no se eliminan, pero quedan subordinados al logo económico globalizador y ser interpretados dentro del imaginario social neoliberal del fundamentalismo de mercado" (Soros, 1998; Rizvi y Lingard, 2013). Ello es interpretar y rearticular todo entorno a los valores del mercado económico. A tal grado que incluso los países denomi-

nados por un Partido Comunista, también se han alineado con esta lógica, hablando de un "socialismo de mercado", economía del conocimiento y uso de TICs. (Tecnologías de la Información y Comunicación) en todos los sectores socioeconómicos y educativos (Rizvi y Lingard, 2013)

Extendió la idea de que la economía del conocimiento requerirá mayores cantidades de empleados capacitados (mediante las competencias); pese a que la mayoría de los nuevos empleos se encuentran en el sector servicios, son ellos muy precarios y mal remunerados. Tal discurso cognitivo y social de la globalización abarcó desde los países de la OCDE, a los recién industrializados de Asia (como Singapur y la India), Hasta países "comunistas" como China y Vietnam, y se extendió por igual a nuestros países latinoamericanos.

Los principios del modelo educativo por competencias son: aprendizaje de nuevos conocimientos instrumentales, competencias genéricas de comunicación, resolución de problemas, autonomía, toma de decisiones eficaces para el potencial económico; flexibilidad, búsqueda de información con potencial comercial con una "economía del aprendizaje", (Foray y Lundvall, 1996).

La sociología política de las reformas educativas que hace Th. S. Popkewitz (2000), deja claro que no basta con proclamar un "cambio educativo"; pues el sentido común presupone que la reforma equivale a progreso como impacto del nuevo currículum, pedagogía, evaluación y tecnologías; entonces las organizaciones e instituciones mejorarán su eficacia y arribarán a una calidad más alta. En efecto, el cambio es necesario, lo polémico seria defi-

nir ¿hacia dónde?, el rumbo, la orientación, el propósito y el significado del cambio es lo discutible. Según este autor, *"las reformas son parte de los procesos de regulación social (como diferente a control social), resaltando la importancia de los elementos activos de poder en la producción y disciplinas sociales"*. (Popkewitz, 2000, p. 113)

Para esta investigación es muy importante contextualizar histórica y socialmente los porqués de las reformas y qué significados se expresan en ella.

Nos introducimos aquí, en las relaciones de PODER Y SABER con su expresión de intereses, voluntades, necesidades y deseos del grupo y/o partidos políticos en el poder. La ecología de la reforma educativa es el mecanismo que da las pautas de la regulación social de la escolarización.

> "Fijadas en la retórica de la reforma, las pautas de la escolarización y de la formación del profesorado y las ciencias de la pedagogía son procedimientos, reglas y obligaciones múltiples y regionalmente organizadas que ordenan y regulan como se debe contemplar el mundo, actuar sobre él, sentirse y hablar de él". (Popkewitz, 2000, pág. 116)

Esto ha sucedido con el modelo pedagógico de la globalización al que puede denominar modelo educativo estandarizado hipermoderno (MEEH). Lo de estandarizado es por la homogenización que se impuso en todos los niveles del sistema educativo en cuanto a evaluación, lenguaje, formación, TICs y visiones pedagógicas productivistas; y lo de hipermoderno, por la lógica de la etapa de la globalización actual.

El sistema globalizado en el que nos encontramos, a partir de las orientaciones políticas, económicas, administrativas y educativas de los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) tienen como objetivo central "aumentar la competitividad de los mercados regionales para que éstos se incorporen al flujo mundial de intercambios de bienes y servicios". Dejando a la vista que al sistema educativo se le está tratando de adaptar a las necedades del mercado globalizado, convirtiéndola en un bien económico. (Maya, 2010, pág. 51)

Según Bonilla (2016), al analizar los procesos de las reformas educativas han adoptado modas, *"La moda más reciente es la de la evaluación de los sistemas educativos (dos primeras décadas del siglo* XXI*) con dos aristas centrales: la del rendimiento de los aprendizajes, limitándola a 4 áreas: lectura, escritura, matemáticas, tecnología y nociones de ciencia y, el de los docentes: uso del tiempo escolar, rendimiento estudiantil, mecanización de la carrera docente"*

Esta Reforma educativa al Plan de estudios 2012, es parte de las reformas estructurales implementadas en México desde la década de los 80´s, acompañada de un nuevo marco jurídico para la educación: la Ley General de Educación (LGE) que establece la constitución del sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional docente; el concepto de calidad educativa establecido en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

> "el Estado garantizará la calidad de la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la orga-

nización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos"; (INNE, 2015)

La reforma educativa está acompañada por un paquete de leyes previamente aprobadas por los legisladores en turno y el pacto por México firmado por el presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018). La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), que incluye la definición de perfiles de docentes, directivos y otras figuras escolares, así como de parámetros e indicadores para su evaluación; la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) y se encarga su coordinación al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. (SEP, 2012).

El pacto por México es un acuerdo firmado por las principales fuerzas políticas el 2 de diciembre de 2012 en el Castillo de Chapultepec, dicho pacto, busca la aprobación de las reformas estructurales pendientes, la educativa, la de telecomunicaciones y la ley nacional hacendaria y deuda pública.

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 consigna como líneas de acción la formulación de un plan integral de diagnóstico; el rediseño y el fortalecimiento del Sistema de Normales Públicas, y la garantía de la calidad de la educación que imparten las normales y de la competencia académica de sus egresados. (SEP, 2012)

Según el discurso oficial se ha instalado el nuevo marco para la "buena enseñanza" en México, en el que, además de una for-

mación inicial y continua pertinente y de calidad, es necesario considerar aspectos clave del desarrollo profesional docente, entre los que destacan:

a) El acompañamiento técnico pedagógico permanente en la práctica profesional;

b) El desarrollo de estrategias sólidas de trabajo colaborativo;

c) La creación de las condiciones institucionales para una docencia eficaz y pertinente;

d) La revaloración del docente y su labor en un marco de fortalecimiento de su autonomía profesional;

e) La evaluación del desempeño docente con un enfoque formativo y la del desarrollo profesional docente para hacerlo cada vez más articulado e integral, y

f) Los diferentes contextos socioeconómicos donde se desempeñan los docentes y realizan las tareas de enseñanza y apoyo a sus estudiantes (INNE, 2015)

En estrecha relación con lo anterior, el artículo 10 de la Ley General Educación señala que el Sistema Educativo Nacional (SEN) está constituido por: los educandos, educadores y padres de familia; las autoridades educativas; el Servicio Profesional Docente (SPD); los planes, programas, métodos y materiales educativos; las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados; las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios; las instituciones de educación superior (IES) a las que la ley otorga autonomía; la evaluación educativa; el Sistema de Información y Gestión Educativa, y la infraestructura educativa.

Dentro de las instituciones educativas del Estado, se encuen-

tran las escuelas Normales, que imparten formación inicial para la docencia. Se consideran también componentes del SEN, las IES a las que la ley otorga autonomía, que cuentan con una participación importante en la oferta de formación inicial de profesionales que tienen como destino laboral la educación básica. En el artículo 50 de la LINEE se establece que las directrices emitidas por el Instituto se darán a conocer a las autoridades e instituciones educativas correspondientes para su atención. Se establece, asimismo, que éstas deberán hacer pública su respuesta en un plazo no mayor a 60 días naturales.

Para favorecer el cumplimiento de este mandato, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha enfocado su atención en uno de los elementos que contribuyen a elevar "la calidad de la educación": la idoneidad de los docentes de educación básica.

Si bien se reconoce que son diversos los retos que enfrenta el Sistema Educativo Nacional (SEN) para estar en posibilidades de garantizar el derecho a una educación de calidad, la investigación y la evaluación han señalado que los docentes, en comparación con las estructuras, los presupuestos, los programas de estudio, las supervisiones y los sistemas de rendición de cuentas, tienen un impacto más directo en el aprendizaje escolar (Oliveira, 2009; OCDE, 2005).

El Plan de estudios 2012.

Es en este marco político contradictoria se lleva a cabo la última reforma aplicada al Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de las escuelas Normales, realizada en coordinación

con el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y apegados a la Ley General de Educación en el año 2012.

El Plan 2012 es totalmente diferente respecto al anterior inmediato (1997), pues su propuesta, tanto metodológica como estructural, esta nueva malla curricular tiene la intención de incluir a las TIC's en la enseñanza, así como el idioma inglés e inevitablemente es un sistema basado en competencias El diseño y estructura del nuevo Plan de Estudios se hizo a partir de tres líneas u orientaciones curriculares:

a) Enfoque centrado en el aprendizaje;
b) Enfoque basado en competencias y;
c) Flexibilidad curricular, académica y administrativa.

La malla curricular para el 2012 cuenta con una división según sus trayectorias a áreas formativas, las cuales son:

1. Pedagógico: el cual considera al docente como un profesional de aprendizaje, de la formación y de la enseñanza. Los conocimientos adquiridos le permiten comprender la complejidad que encierra el fenómeno educativo y recuperar la dimensión formativa de las disciplinas con la educación.

2. Preparación para la enseñanza y el aprendizaje: que busca dotar de un dominio conceptual e instrumental de las disciplinas y así pueda proponer estrategias, y también se refiere a las principales áreas de conocimiento para que se pueda comprender, analizar, favorecer, propiciar, impulsar el conocimiento.

3. Lengua adicional y Tecnológica de la Información y la Comunicación (TIC): que permitirá una permanente comunicación con el mundo globalizado

4. Práctica profesional: con la que se busca integrar las áreas formativas en la intervención en el aula de manera progresiva.
5. Optativos: estas son materias que enfatizan en algún área de conocimiento (español, matemáticas, etc.); resalta los requerimientos locales o estatales (asignatura regional, grupos multigrado, migrantes, lengua adicional); y en temas de relevancia social como el cuidado del medio ambiente, prevención de la violencia, etc.).

Según el Acuerdo número 649 competencias es entendida como: desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación. En el enfoque centrado en el aprendizaje tiene como referentes la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, según la cual "el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias para la persona que aprende (Diario Oficial, 2012, p. 6).

Aquí se recuperan situaciones didácticas como: el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, al aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el aprendizaje colaborativo, así como la detección y análisis de incidentes críticos (SEP, 2012, pág.34).

El enfoque basado en competencias desde la perspectiva socioconstructivista, la competencia es entendida como el desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades,

actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza el alumno en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vida, donde reconstruya su conocimiento, proponga soluciones y tome decisiones a posibles cursos de acción y los haga de manera crítica y reflexiva (SEP, 2012).

Estuvo estructurado por 8 semestres, que van desde 24 hrs. a 40 hrs. a la semana por semestre. Del primer al sexto semestre se combinan las actividades escolarizadas y de acercamiento a la práctica escolar, aunque esta última solo tiene una materia por semestre.

Al realizar el análisis de este plan surge que en la asignatura de Observación y análisis de la práctica educativa en primer semestre solo es un acercamiento de observación y el programa carece de teoría pedagógica. Situación que consideran también los docentes entrevistados al preguntarles sobre las alternativas para mejorar esta línea de la formación de los estudiantes se podría complementar este programa con asignaturas optativas. (Arciga, 2016) "La flexibilidad curricular" permitiría centrar *la formación pedagógica* del estudiante normalista, donde se promueva a través de los diferentes cursos el conocimiento de la Pedagogía, incluir, promover y sugerir contenidos regionales propios del medio rural de lo que también carece este plan de estudios.

Aunque en la malla curricular las asignaturas OPTATIVAS comienzan hasta el cuarto semestre siendo una de las debilidades de este plan ya que estas deberán implementarse desde el primer semestre dado la carencia de contenidos que tienen que ver con el medio rural y sobre todo de la línea de formación pedagógica, que se ha sustituido por "preparación para la ense-

ñanza y el aprendizaje" y "práctica profesional".

Por otra parte, en cuanto al perfil de egreso expresa las competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión.

Comprende las competencias genéricas y profesionales. Las competencias genéricas expresan desempeños comunes que deben demostrar los futuros docentes, tiene un carácter trasversal y se desarrollan a través de la persona y la formación de cada estudiante.

Las competencias profesionales expresan el desempeño que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales.

Estas se manifiestan al:

- Diseñar planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto;
- Usar las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje;
- Emplear la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa, propiciar y regular espacios de aprendizaje,
- Actuar de manera ética ante la diversidad de situaciones,
- Utilizar los recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, e
- Intervenir de manera colaborativa con todos los integrantes de la comunidad escolar en la toma de decisiones y en el desa-

rrollo de alternativas de solución a problemáticas (SEP, 2012). éstas se manifiestan cuando

• Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones, aprende de manera permanente,

• Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos (SEP, 2012).

El perfil de egreso se divide en cinco áreas en las que habían adquirido conocimiento, las cuales eran: "La enseñanza se ve así reducida a transmitir habilidades e informaciones básicas y a santificar los cánones de la tradición cultural dominante." (Mc Laren: 1997, pag.203)

Este Plan está basado en un sistema llamado "Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos" (SATCA) el cual tiene un enfoque centrado en el aprendizaje del estudiante y busca unificar créditos para favorecer la movilidad académica.

Esta movilidad académica no existe en la Normal de Tiripetío, ya que en los hechos los jóvenes ingresan a esta institución por ser un internado que les proporciona y cubre necesidades básicas, como es alimentación, hospedaje y el 100% de nuestros estudiantes provienen del medio rural y son de muy escasos recursos económicos, que en lo último que están pensando es en la movilidad académica.

Para realizar el análisis de la reforma educativa actual se recurre a la teoría crítica de P. Mclaren ya que este menciona que la escuela aparece como un lugar de conflicto, lugar de encuentro dialéctico entre teoría y praxis, el autor desarrolla un esquema dialéctico conceptual que sostiene la relación entre conocimiento, poder y cultura dominante. Analiza las prácticas escolares como formas en que el grupo dominante mantiene el poder y el curriculum como una forma

de política cultural, ambos en prácticas discursivas que lo legitimen. Como es el caso de la política educativa del sexenio actual en México.

Malla curricular 2012: la despedagogización

1° Semestre	2° Semestre	3°Semestre	4° Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5
Historia de la educación en México 4/4.5		Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Procesos de alfabetización inicial 6/6.75	Estrategias didácticas con propósitos comunicativos 6/6.75
Aritmética: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Álgebra: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Geometría: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75
Desarrollo físico y salud 4/4.5	Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria 6/6.75	Ciencias naturales 6/6.75	Optativo 4/4.5
Las TIC en la educación 4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A1 4/4.5	Inglés A2 4/4.5
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75
36 hrs	36 hrs	40 hrs	38 hrs.

5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y gestión educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/3.6
Atención a la diversidad 4/4.5	Diagnostico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	
Educación física 4/4.5	Formación cívica y ética 4/4.5	Formación ciudadana 4/4.5	
Producción de textos escritos 6/6.75	Educación geográfica 4/4.5	Aprendizaje y enseñanza de la geografía 4/4.5	
Educación artística (música, expresión corporal y danza) 4/4.5	Educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5		Práctica profesional 20/6.4
Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	
Inglés B1- 4/4.5	Inglés B1 4/4.5	Inglés B2- 4/4.5	
Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75	Práctica profesional 6/6.75	
36 hrs	34 hrs	30 hrs	24 hrs.
			274 horas

A cuatro años de esta reforma, no se han visto cambios significativos en la mejora en formación de los estudiantes. Esto es mencionado por docentes de esta institución que he entrevistado. Comentan las carencias del plan, que tanto el número de horas y el tipo de contenidos de las asignaturas ha ido desapareciendo la teoría pedagógica y la didáctica.

Consideran que el plan de estudios y sus asignaturas quieren formar un profesor que sea eficiente y eficaz a la hora de transmitir el programa de primaria. (Arciga, 2016) Situación que va en contra de las necesidades y problemática que hoy enfrenta la educación del medio rural en nuestro país.

En lo que respecta a los estudiantes de la Normal de Tiripetio, esta reforma resultó una imposición, la cual derivó en movilización estudiantil por oponerse a esta reforma, trajo consigo represión y criminalización policiaca por parte del gobierno del Estado de Michoacán (15 de octubre 2012), trajo consecuencias graves, ya que al entrar la policía a la escuela hubo estudiantes encarcelados, saqueo de recursos materiales como proyectores, computadoras y destrucción de aulas.

Hugo Casanova Cardiel (2016), hace un análisis de la Política educativa de Peña Nieto y menciona que la educación pasa por uno de los momentos más lamentables, es el período más difícil, equivoco y resulto ser un grave fracaso en la historia de la Educación en México. Los peores errores en lo que va del sexenio han sido: su diagnóstico sobre la situación de la educación en México culpando a los maestros de todos los males de la educación, se fundó en una visión mercantilista con criterios de calidad, evaluación y eficiencia promovidos por la tecnocracia; que atiende al ideario empresarial. Una política educativa ajena al ideario social, reforma diseñada e implantada sin la participación de los actores principales, los maestros.

Esta política creo un profundo conflicto nacional, estatal y en lo que se refiere a las Normales rurales, se ha enfrentado a grandes luchas de resistencia, incluyendo la de Tiripetío. Se ha ejercido al

magisterio nacional una violencia mediática a través de un discurso político hasta la violencia ejercida sobre estudiantes desaparecidos de Ayotzinapa y muertos en Nochixtlán. Profundos enfrentamientos policiacos con la CNTE, teniendo presos políticos.

> "Es urgente, por tanto, construir un nuevo marco de acción del gobierno nacional basado en el respeto, el consenso y la justicia y la eficacia. Y es urgente definir un nuevo ciclo de la política educativa que, con base en el diálogo social y en el saber educativo, impulse de manera inequívoca la educación que reclamamos y merecemos los mexicanos" (Casanova, 2016, p. 9)

Para entender estos fenómenos se recurrió a los teóricos de la reproducción que explican y coinciden en ver a la escuela como una de las instituciones sociales fundamentales clave para reproducir las relaciones económicas vigentes en una sociedad; coinciden en ver a la escuela como una de las instituciones sociales fundamentales clave para reproducir las relaciones económicas vigentes en una sociedad, la educación dentro de este modelo tiene como meta la socialización de los alumnos con la finalidad de contribuir a la reproducción de las relaciones sociales existentes. (Jurgo, 1988)

Las teorías de la reproducción analizan la legitimación y discurso científico en educación; las prácticas tecnocráticas en la escuela; la discriminación sexista y racista en el sistema educativo; las teorías de la reproducción y las prácticas contra hegemónicas; los procesos de descualificación y recualificación del profesorado; el currículum y la educación en una sociedad democrática. Siguiendo con esta explicación el autor comenta que:

> "…se desconsidera el modo en que los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación dentro de un currículum se relacionan con el poder económico, político y cultural, porque se ignora el análisis de cómo el poder, distribuido en una sociedad, funciona a favor de intereses, de ideologías y de formas de conocimiento específicas, contribuyendo así a mantener las prioridades económicas y políticas de ciertos grupos". (Jurgo, 1998, p.22)

De acuerdo con Jurgo Torres (1998), Contrario a lo que propone que se propicie la reflexión acerca del currículum oculto, esto es, sobre aquellos aspectos de la vida cotidiana de las escuelas que no están previstos en el currículum explícito, pero que están presentes en toda intervención educativa.

Por otra parte, en su análisis dice que existen aspectos del currículum y de los procesos de escolarización en donde se puede intervenir de una manera contra hegemónica desde las instituciones escolares, siempre y cuando se tomen en cuenta las variables o dinámicas como ecologismo, desarrollismo, urbanismo, ruralismo, raza, género, nacionalismo, estatismo, y clase social, ya que cada una de estas dinámicas juegan un papel decisivo en las fases o momentos por los que pasa la construcción del currículum hasta su evaluación en las aulas.

El autor menciona que debemos reinterpretar de todo lo que acontece en la escuela y en consecuencia la posibilidad de desarrollar prácticas educativas comprometidas con la defensa de una sociedad más justa, más democrática y por lo tanto más libre.

Entre la dominación y la resistencia.

A lo largo de la historia del normalismo en México, las escuelas Normales han tenido diversas denominaciones y modalidades según los contextos de emergencia las necesidades sociales y políticas de cada época, se han tenido las siguientes denominaciones: Escuela Normales Rurales; Escuelas Rurales Regionales o Centrales Agrícolas, Escuelas Regionales Campesinas, Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria, Escuela Nacional de Maestros, Centro Regional de Educación Normales.

Se puede hablar de un normalismo cuyo origen fue condicionado por las necesidades sociales, las condiciones contextuales, de la política de Estado, con un tránsito que va de la profesión libre a la profesión de Estado, de la profesión de estado corporativista y con representación gremial a la que se le adhiere el carácter técnico instrumental y de ahí al tránsito de la profesionalización de la profesión docente.

La formación de maestros, sus enfoques, sus perspectivas teóricas han sido marcados por los procesos históricos políticos y económicos vividos en México desde un país agrario a uno industrializado; el Estado benefactor por la entrada del neoliberalismo; las crisis económicas provenientes de la evaluación del peso; la globalización, hoy dominado por las competencias que marcan el rumbo de la educación y por consecuencia de la profesión docente.

A lo largo de su historia, la formación docente ha estado supeditada a reformas y contrarreformas educativas; las reformas fueron momentos importantes para el desarrollo del país

logrando expansión de la educación a los campesinos e indígenas, grandes logros producto de movimientos sociales como la Reforma y la Revolución mexicana obteniendo una educación laica, publica, gratuita y de calidad; la creación de la SEP, los libros de texto gratuitos, sin desconocer que la Educación se fue adaptando a las necesidades económicas y políticas del país.

Así la formación de los maestros en la primera etapa del normalismo fue dirigido al desarrollo de las comunidades campesinas, un formación agrícola, posteriormente industrial y tecnológica, técnica e instrumental hasta la actual, por competencias.

A mediados del siglo XX, los planes de estudios dejan de hablar de las pedagogías, sustituyéndolas por la didáctica desacreditando así el objeto de estudio de la pedagogía la cual estudia al ser humano en su proceso de aprendizaje y sus relaciones con la realidad histórica, política, económica, social y escolar concreta, condicionando a la pedagogía en moda para romper cualquier posibilidad de interpretación de la realidad como totalidad; se rompió con la mirada integral e integradora del hecho educativo y especialmente la ruptura con la interpretación de la relación entre lo general y lo particular, del todo con las partes, de lo escolar con el contexto.

Se ha despedagogizado la formación docente, al sustituirla por la didáctica o las metodologías de enseñanza. H. Giroux (1990), menciona que las reformas educativas han representado una amenaza, al ignorar el papel intelectual y moral del docente, al no tomar en cuenta, la inteligencia, el punto de vista y la experiencia de los profesores al momento de implantar una reforma. El crítico, comenta que es necesario examinar las fuer-

zas ideológicas y materiales que han contribuido a la proletarización del trabajo docente, es decir, la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones específicas. Las reformas representan una amenaza a los profesores con el creciente desarrollo de ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático de la formación del profesorado y de la pedagogía en el aula.

Giroux (1990) menciona, que la pedagogía actual separa la concepción de la ejecución; la estandarización del conocimiento escolar; la devaluación del trabajo crítico e intelectual; este tipo de racionalidad instrumental encuentra una de sus expresiones más poderosas en la formación de los futuros profesores, con una visión de la enseñanza como una "ciencia aplicada" y una visión del profesor como un ejecutor de las leyes y principios del aprendizaje efectivo. También, nos habla de las pedagogías basadas en la gestión, es decir, el conocimiento se fracciona en partes discontinuas, se estandariza para facilitar su gestión y consumo, y se mide a través de formas predefinidas de evaluación. Desde este enfoque la vida escolar se organiza en torno a expertos en currículos, en instrucción y en evaluación a los cuales se les asigna la tarea de pensar, mientras que a los profesores se ven reducidos a simples ejecutores.

La formación que se ofrece en las escuelas Normales se ha caracterizado por tender a homogenizar prácticas y discursos. Tales discursos y prácticas se apegan a modelos metodológicos únicos

que las tendencias educativas han implantado. Buscar la receta de cómo ser maestro parece ser la tónica del enfoque positivista.

La formación docente actual (2012) carece de un cuerpo de conocimientos teóricos e investigativos de contenido profesional, por el contrario, se les enseñan metodologías, los estudiantes se entretienen por el "cómo enseñar" o con que "libros" hacerlo que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico.

En la formación de maestros confluyen dos enfoques para orientar las concepciones, acciones y modelos pedagógicos a seguir: el positivista y el humanista. Al parecer, ha ganado más terreno el primero y, por ello, la persistencia de ciertos estereotipos en los modelos de formación mismos que se caracterizan por un mayor énfasis en los aspectos técnicos que en los teóricos. Estos modelos no han sido construidos al margen de los actores principales; se han impuesto bajo tensiones y rupturas.

Los estudiantes de la Escuela Normal rural de Tiripetío consideran a la escuela como una opción de vida, una opción de superación y la única opción de tener una carrera profesional; en esto justifican sus acciones de resistencia contra las reformas impuestas a su formación ya que la tendencia es la estandarización de planes de estudio, tanto para escuelas Normales urbanas como las rurales.

La formación normalista afronta retos y exigencias un reto es la vigencia del normalismo rural, por un lado y por otro estar a la altura de las necesidades sociales actuales.

Las escuelas Normales enfrentan el reto de justificar su existencia ante el descenso de la matrícula, o el cuestionamiento que se les hace sobre cuál es la disciplina motivo de su especialidad profesional. En el caso de la Escuela Normal de Tiripetío, en

2012 hubo 1350 solicitudes de nuevo ingreso para 2016 solamente 390. De los cuales se quedan 140 estudiantes.

En el caso de la escuela Normal rural Tiripetío, se conservan actividades agrícolas y productivas emanadas de la escuela rural mexicana y que son consideradas complementarias al curriculum formal y corresponde a los 5 ejes que caracterizan esta institución. Con las contrarreformas, así considerada la de 2012, donde se profundiza el enfoque por competencias que se venía gestando desde 1997 por los organismos internacionales como la OCDE. Esta reforma privilegia la enseñanza del inglés, uso de las TIC y en su malla curricular prevalece el carácter instrumental más que el teórico.

El día 15 de octubre de 2012, en Tiripetio, Michoacán el gobierno reprimió con sus fuerzas policíacas a los estudiantes, con un saldo de cientos de detenidos y heridos, así como la pérdida de cuantiosos recursos materiales ya que la policía destruyó aulas, equipos de cómputo, cañones, entre otros bienes materiales. Esta reforma entró a la Normal rural a sangre y fuego; entre la dominación del Estado y la resistencia de los estudiantes quienes se oponían a dicha reforma, esta generación egresó en el ciclo escolar 2015-2016. Un alumno compuso el siguiente corrido ante este acontecimiento.

En el año 2012
15 de octubre corría
A las tres de la mañana
No se me olvida ese día
A estudiantes normalistas
Les cayó la policía
Policías y granaderos

Llegaron con prepotencia
Tumbando bardas y puertas
Y golpeando con violencia
Gases y balas de goma
Dispararon sin clemencia
Como lo dice el refrán
También correr es defensa
Varios grupos de estudiantes
Empezaron a cruzar la cerca
Escondiéndose en las casas
Y algunos en la maleza

Ese día por la mañana
Ya los andaban buscando
Helicópteros por aire
A los que habían escapado
Pero la gente del pueblo los tenía
Bien resguardados
Solo 176
Alcanzaron a agarrar
Con el petate del muerto
Nos quisieron espantar
Para que puedan vencernos
Trabajo les va a costar
El edificio central
Patrimonio nacional
Si Jesús Reina lo quiso a pedazos derrumbar
Necesita dinamita
Y no cualquier federal.

Es preciso hablar de las dos modelos principales de la pedagogía crítica: el reproduccionista que explican la función social de la escuela y el enfoque comunicativo de la resistencia. El modelo reproduccio-

nista considera a la escuela "como un apéndice ideológico del estado, que tiene como función principal reproducir las relaciones de poder" (Bórquez, 2006, p. 103), consideran que la escuela es un instrumento de reproducción de las relaciones sociales y culturales dominantes.

El enfoque comunicativo de la resistencia hace una crítica al paradigma reproduccionista y a la pedagogía tradicionalista conductista positivista. "su punto de partida es que el sujeto a pesar de estar sometido a una serie de instituciones coercitivas, tiene la capacidad de resistir" (Jurgo, 1998, p, 16). El enfoque comunicativo de la resistencia reconoce que la escuela es un instrumento de transmisión ideológica a favor del poder, comparten la idea de que la educación desempeña un papel determinante en la sociedad; que existe una relación directa entre educación y el poder político.

Tal es el caso que se presenta en esta escuela normal que he estudiado hasta aquí. Por tal motivo considero que las condiciones contextuales son propicias para la formación de un docente crítico que luche por la transformación de su realidad. En los hechos los alumnos juegan un papa el de resistencia ante las agresiones de las políticas educativas al normalismo rural.

Los estudiantes se encuentran en oposición al modelo educativo vigente, tradicionalista autoritario que con su reforma educativa y sus leyes laborales atentan contra el normalismo rural, contra los beneficios laborales que se han tenido hasta 2012 de otorgar la plaza a los egresados de las escuelas normales, así como la reforma que asegura que cualquier profesionista egresado de una licenciatura de cualquier universidad y llevando a cabo la evaluación del servicio profesional docente pueden tener acceso a las plazas de docentes.

Nuevas posibilidades

Ante el triunfo de Andrés Manuel López Obrador en Julio del 2018, tenemos la gran oportunidad de contribuir a crear la Nueva Escuela Normal Mexicana (NENM), a partir de dar continuidad con el congreso de normales llevado a cabo en agosto de 2019 en La Paz, B.C. Sur, ha llegado el momento de que las voces de normalistas, docentes y autoridades se escuchen, se encuentren y se vean reflejadas en una nueva propuesta de formación docente desde las propias instituciones educativas. Que contribuya a la 4ª Transformación (4T) del país.

Dentro de las posibilidades y necesidades urge reflexionar qué profesores requiere la sociedad actual, segura estoy que debemos emprender nuevas prácticas, opuestas al pensamiento positivista, que reproducen la dominación desde las escuelas formadoras de docentes y erradicar las prácticas que las generan.

La Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga" de Tiripetío debe de transformarse desde adentro, se deben revisar las prácticas docentes y del estudiantado que han venido en detrimento de la misma. Deberá reinvindicarse su origen, formar educadores que reconozcan su historia y su cultural, que se asuman ética y políticamente como agentes transformadores de condiciones de vida de las comunidades.

Desarrollar el pensamiento crítico de los futuros estudiantes acerca de su situación educativa, pensamiento que les permita reconocer la relación entre sus problemas individuales, las experiencias y el contexto social en el que están inmersos y sobre todo que promueva su actuar comprometido con la comunidad, los niños y niñas, desarrollar prácticas para "curar, reparar y transformar el mundo" (Tikkun, en hebreo)

¡La esperanza ¡

No tenemos ninguna seguridad,
solo disponemos de la esperanza
Bloch, Ernest.

Repensar el ideal educativo, el sentido y rumbo del normalismo del Siglo XXI, hacer de la escuela Normal un referente social, cultural y político. Pensarnos desde otras pedagogías, desde nuestras subjetividades, desde los saberes y conocimientos locales hasta el pensamiento complejo, crítico y la Educación Popular que permita la reconstrucción de las identidades y fortalecer el sentido de pertenencia de educadores con su comunidad, su estado y su país.

CONCLUSIONES

Los fines de la educación están determinados por el sistema político en turno y se ve reflejado en el plan nacional de desarrollo de cada sexenio en México. Están estrechamente ligados al tipo de hombre y de sociedad que se pretende formar. Las expectativas que se asignan a la educación en los distintos proyectos dominantes se expresan en la orientación y contenido de la política educativa, entendida como el conjunto de decisiones (lineamientos declarativos y prescriptivos) tomadas por el Estado, para orientar la práctica educativa en el sistema educativo. La relación entre la filosofía, la epistemología y la pedagogía es dialéctica, es vinculante y necesaria para explicar los fines de la educación. Siendo el sustento de esta investigación.

Las reformas educativas son los mecanismos privilegiados del Estado para buscar la adecuación de los sistemas escolares a lo que, desde esa particular postura y plan nacional, se define como lo que la sociedad necesita de la educación de acuerdo al momento histórico.

Así, el sistema educativo, incluyendo la formación docente, actúa como control social, incluye tanto controles internos como externos, es decir, tanto aquellos vinculados con la internalización de la cultura, sobre todo durante la socialización primaria, de ciertas pautas, valores, normas y conductas consideradas fundamentales para el propio orden social, como mecanismos punitivos, sanciones de distinta índole, que se ponen en marcha en relación con los sujetos que no se conforman con esas pautas, valores y normas.

En ese sentido es que la educación constituye un importante medio de control social. Como señala Thomas S. Popkewitz (2000) señala que "la mejor manera de entender la reforma es considerarla una parte del proceso de regulación social", ya que, como destaca en su propuesta para el estudio de las reformas educativas, éstas suponen cuestiones de producción social y de regulación estatal", en tanto "implican prácticas de gobierno que producen valores sociales y relaciones de poder."

En las últimas dos décadas la formación de docentes responde a un modelo que postula la superioridad del mercado y de los intereses individuales en todos los ámbitos de la vida social. Las reformas han incluido modificaciones tanto en la organización, financiamiento y gestión de los sistemas, como en los procesos pedagógicos y los contenidos curriculares, pero lejos de configurar un proyecto propiamente educativo, emergen como nuevas herramientas de regulación para hacer congruentes los sistemas educativos con el actual modelo hegemónico.

En ese sentido significan profundas rupturas con los modelos en los que se habían venido configurando la formación docente, las reformas a los planes de estudio implican la instauración de nuevas pautas y mecanismos de control social.

Las reformas de los sistemas educativos se han organizado en torno a cuatro ejes: en primer término, la descentralización administrativa que, bajo el argumento de una mayor eficacia en la prestación de los servicios, ha conllevado cambios en las reglamentaciones y en las estructuras legislativas, introduciendo nuevas formas de regulación y control por parte del Estado. El segundo eje se relaciona con la "necesidad de articular cali-

dad, competitividad y ciudadanía, lo que exige desarrollar en los individuos habilidades que los faculten para responder de manera efectiva a los códigos de la modernidad, con el imperativo de incrementar la productividad de las economías y la competitividad de las naciones"; el tercer eje responde a la exigencia de evaluar los resultados como elemento indispensable para comprobar el cumplimiento de los estándares de calidad. Y el cuarto eje corresponde a las transformaciones agrupadas en torno a la idea de la profesionalización docente, "cuyo propósito es estructurar la formación profesional bajo los parámetros de la acreditación y la certificación de los programas y de una revisión a fondo de los estatutos docentes." (Vásquez, 2015, p. 60)

Se trata de modificaciones que sin duda apuntalan los procesos de mercantilización y privatización del espacio educativo pero que no se restringen a ello, de ahí la importancia de recuperar la dimensión político-social del proceso educativo que destaca como funciones prioritarias de la escuela la socialización y el control social, la escuela cumple la función de "preparar individuos para una sociedad concreta e ideológicamente definida", en este caso, de un orden social en el que se enarbolan la competencia y el mérito individual como valores fundamentales.

Respecto a los objetivos planteados en esta investigación, se lograron en su totalidad ya que se logró Conocer el desarrollo histórico de la formación pedagógica de los estudiantes de la Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga" en sus diferentes etapas desde su inicio en 1922 hasta el momento actual. Se realizó un trabajo bibliográfico arduo, abordando diferentes autores. Así como el trabajo de campo con fuentes primarias e informantes

clave permitió interpretar y valorar los acontecimientos del pasado en cuanto a los diferentes planes de estudio implementados. Muy valioso fue dialogar con los docentes que tienen laborando en la institución de 30 a 44 años de servicio. Así como también aquellos egresados desde 1969 hasta los recién ingresados.

Al realizar el estudio histórico y aplicar el método hermenéutico se logró el segundo objetivo: comparar , analizar e interpretar el aspecto pedagógico de los planes de estudio desarrollados en la normal rural: el de 1926, el renovado del 1936-1944; el plan de once años, de Jaime Torres Bodet,1959-1970 donde se editan libros de texto gratuitos , otra reforma que se planeó en 1969 y se puso en práctica en 1972 donde se implementa una educación dual, es decir se estudiaba primaria o preescolar y se cursaba el bachillerato en ciencias sociales al final de la carrera se Expedia título de profesor y certificado de bachiller.

La reforma de Luis Echeverría; de 1975 y tres años después en 1978 se modificó el plan de estudios, se le llamó 1975 reestructurado, en el que se agrega "y su enseñanza"; el de 1984 con la creación de la licenciatura se dice este plan logró romper la concepción tradicional de la formación docente y con la estructura tradicional del currículo.

El plan de estudios de 1997 se elimina las materias teóricas, se elimina el 50% de las materias, se eliminan las materias como epistemología, Axiología, Teleología, diseño curricular, Psicología y sociología.

El del 2012, el de la pedagogía de la globalización; la política educativa que corresponde a la economía global; donde se han propuesto planes de estudio para la corporativización y la

mercantilización de la educación; cuyo modelo curricular está basado en competencias, una evaluación estandarizada y una pedagogía de la productividad; avalada por la reforma al artículo 3º constitucional y por la ley del servicio profesional docente y la creación del instituto nacional de evaluación de la educación.

Recoger la experiencia vivida. Esta etapa de naturaleza más descriptiva integró el proceso de recogida de la experiencia vivida desde fuentes diversas: relatos de la experiencia personal, protocolos de la experiencia de algunas maestras, maestros y alumnos entrevistas conversacionales, relatos. La descripción, Interpretación y relacionarlo con el trabajo teórico. En esta etapa el esfuerzo se concentró en la reflexión e interpretación del material experiencial. Reflexionar acerca de la experiencia vivida, Elaboración del texto fenomenológico, Revisión de documentación fenomenológica.

Anexo 1:

Entrevista a docentes

Maestros entrevistados que han elaborado durante más de 30 años (4):

Profr. Arnoldo Galindo, Profa. Bonfilia Brito Tapia, Mtro. Mario Arciga Muñoz, Dra. María Lourdes Chávez Villa.

Categorías de análisis				
Formación docente	Historia de la ENRVQ	Formación inicial	Formación pedagógica	Propuesta de formación pedagógica
Guion de entrevista				
1. ¿Cantos años de servicio en esta institución? 2. ¿Cuántas reformas educativas le ha tocado durante su carrera profesional 3. ¿Que caracteriza a la escuela Normal rural de otras Normales? 4. ¿Cómo considera que ha afectado las reformas educativas la formación inicial del futuro docente de educación primaria? 5. ¿Cuál plan de estudios considera usted que ha tenido elementos teóricos, metodológicos y técnicos que haya contribuido a que los estudiantes egresen con una formación pedagógica solida?				

6. ¿Cuáles son las actividades curriculares que se han llevado durante la historia en esta Normal rural? ¿Y éstas se cambian según las necesidades sociales, las necesidades de los estudiantes o de acuerdo a las políticas educativas en turno; actualmente cómo funcionan?
7. ¿Considera que el plan de estudios vigente cubre las necesidades de formación pedagógica del futuro docente de educación primaria, se le deben realizar ajustes o adecuaciones curriculares al plan de acuerdo a las nuevas condiciones del medio rural?

Anexo 2:

Entrevista a docentes egresados de diferentes etapas de la historia de la ENRVQ

Época	Nombre	Preguntas	Respuestas
1964	Bonfilia Brito Tapia	1. ¿De qué plan de estudios egreso? 2. Cómo era la formación pedagógica que recibió y acorde a las necesidades sociales de la época? 3. ¿Además del curriculum formal qué actividades se realizaban en lo: político, ideológico, lo productivas, lo artísticos, deportivo, etc.	
1969	Raymundo Juárez Tapia		
1972	Carlos Ambriz		
1984	Sinuhe Gómez -Barajas		
1997	Raúl Castillo Guido Jorge Cázares Torres		

Época	Nombre	Preguntas	Respuestas
		4. Cómo era la vida en el internado? 5. Qué actividades considera que deben seguir prevaleciendo en la formación inicial que vayan acorde con el normalismo rural del presente?	

Anexo 3:

Contexto histórico

Acontecimiento	Año	Contexto histórico
Sistema Lancasteriano	1822-1823	Sistema de enseñanza mutua Se inicia un proceso de búsqueda de unidad nacional y socio-política al amparo de la Reforma y de la etapa Porfirista: educación de muy alta calidad.
Dirección General de Instrucción Primaria	1842	A cargo de la Compañía Lancasteriana

Acontecimiento	Año	Contexto histórico
Inicio de la educación normal en Orizaba Veracruz	1887	Ley orgánica de Instrucción Pública y el Plan de Estudios Preparatorios Generales y Especiales en el que se establece la necesidad de crear un centro docente para la formación de maestros competentes (agosto de 1873). Contaba con un Plan de 45 cursos en cuatro años Las escuelas normales del siglo XIX tienden a una perspectiva científica cercana al positivismo y al liberalismo radical de corte jacobino: las ideas pedagógicas progresistas de Rebsamen y Altamirano.
Escuela Normal para Profesores	1887	
Segundo Congreso de Instrucción	1890-1891	Se acordó no exigir títulos a los a maestros para no eliminar a las cuatro quintas partes de los profesores y hacer imposible la educación
Escuela Nacional de Altos Estudios	1906	Se formaban a profesores de alto nivel e investigadores

Acontecimiento	Año	Contexto histórico
Se formaban a profesores de alto nivel e investigadores	1910-1917	Significó una interrupción en el desarrollo de las escuelas normales y la enseñanza Revolución Mexicana
se funda la Secretaría de Educación Pública	1887	
Segundo Congreso de Instrucción	1921	En 1921 se funda la Secretaría de Educación Pública; entre las estrategias de José Vasconcelos destacan: La Alfabetización. La educación rural. Se crean las Escuelas Normales Rurales con estudios de dos años, en contraste con el plan de estudios de la Escuela Nacional de Maestros que era de seis años.
Misioneros	1922	Estructura educativa a nivel estatal Fomento a la educación en comunidades rurales Estos maestros llevaban a cabo una acción comunitaria.

Acontecimiento	Año	Contexto histórico
Misioneros	1922	Educaban por la mañana a los niños de seis a quince años, por las noches alfabetizaban a los adultos; los organizaban convocándolos a participar en campañas y los fines de semana enseñaban a las mujeres y a los hombres actividades prácticas y lúdicas. En cuanto a las condiciones materiales, los maestros relatan que no había escuelas y cuando las había su estado era devastador, carecían de pupitres y de material de apoyo.
"Casas de Pueblo"	1923	Significó un impulso a las escuelas rurales. Incluía a niños y a toda la comunidad
Escuela Nacional de Maestros	1924	Antes Escuela Normal para Profesores. Creada para preparar y capacitar a los profesores (preescolar, primaria y secundaria)
Creación del primer plan de estudios de la normal rural	1926	Atender un rápido crecimiento de maestros sin preparación

Acontecimiento	Año	Contexto histórico
Se mantuvo durante	1934 1940	Lleno de controversias y debates no se logró su consolidación. Educación socialista Modelo educativo implantado en México, el cual tenía como principios importantes laicidad y gratuidad Los maestros rurales pasaron de héroes a enemigos: "…estarán fuera de la ley los maestros que hagan política, exijo a los trabajadores de la enseñanza concretarse sólo a sus labores docentes" (Manuel Ávila Camacho,1940). El 50% de los maestros tenían sólo estudios de primaria, el 19% estudios parciales de secundaria, el 19 % eran egresados de las normales rurales y el 12 % eran egresados de escuelas normales de plan completo.
	1941	El 76% del magisterio federal y el 86% de los maestros rurales no tenían título.

Acontecimiento	Año	Contexto histórico
Unificación de planes de estudio de las escuelas rurales y urbanas Para Torres Bodet, estas escuelas debían iniciar un movimiento cultural y artístico, sin exceptuar a la esfera de la ciencia y formar al técnico de la educación.	1942	Contaban con la misma orientación, propósitos y contenidos, pero no respondía adecuadamente en cada sector Se fundó la Escuela Normal Superior de México con programas de cuatro años posteriores a la preparatoria o a la normal básica
Congreso de Unificación del Magisterio con Jaime Torres Bodet	1943	Se crea el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
Instituto Federal de Capacitación de Magisterio (IFCM); y Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas	1944	El IFCM nace para ofrecer un medio para titularse a los maestros que habían emprendido la tarea de capacitar a los campesinos

Acontecimiento	Año	Contexto histórico
Jaime Torres Bodet,	1945	Se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio que ofrecía cursos por correspondencia en centros donde los maestros se certificaban Se renunció a la formación académica de calidad y se intentó controlar la participación política del magisterio. El docente era un técnico de la enseñanza "...una serie de reglas útiles y sencillas, algunas fórmulas fáciles de aprender y retener para mejorar la técnica de lo que hacen, para dar consejos sobre salud física y moral, y más que nada, con afecto y estimación" (Torres Bodet).
	1954	se funda la Junta Nacional de Educación Normal para la revisión general del sistema, realizar un diagnóstico minucioso de los perfiles del personal docente, la revisión de los planes y programas para su reformulación, entre los asuntos más relevantes.

Acontecimiento	Año	Contexto histórico
Protestas de sindicatos independientes	1958	Se conforma el Movimiento Revolucionario del Magisterio. Mejoras salariales y democracia sindical
Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria en México" o mejor conocido como "Plan de Once Años"	1958-1964	Implicó la creación de nuevas escuelas en el país y la distribución de libros de texto gratuitos Protestas de sindicatos independientes la formación de maestros. Resultado de la prioridad de López Mateos por la formación de maestros
Reforma a los Planes de estudio de las Escuelas Normales	1969	Se separa el nivel de secundaria de los estudios de las normales
Centros de Educación Básica para Adultos. En 1971 el IFCM se transformó en Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM	1971	Elaboró textos en lenguas indígenas. Para 1980 se constituyó como Instituto Nacional de Educación Para Adultos. Adquirió la responsabilidad del mejoramiento profesional y docente de los maestros de educación preescolar, primaria, media y superior.

Acontecimiento	Año	Contexto histórico
Centros de Educación Básica para Adultos. En 1971 el IFCM se transformó en Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM	1971	En 1990 la UPN pone en marcha la licenciatura de educación preescolar para el medio indígena y la licenciatura en educación primaria para el medio indígena.). Adquirió la responsabilidad del mejoramiento profesional y docente de los maestros de educación preescolar, primaria, media y superior.
Cambios al Plan de Estudios de 1969	1972	Introducción de educación dual (bachillerato y formación de profesores, debilitando a este último)
Se crea la Licenciatura en Educación preescolar, primaria y secundaria	1975	Únicamente para profesores en servicio
Reforma al Plan de Estudios	1975	Se le adhirió a las materias "y su didáctica", por ejemplo: Matemáticas y su didáctica.
	1976	Crisis económica Devaluación del peso
Plan de 1975 "reestructurado"	1978	Se elimino "y su didáctica" a todas las materias, ya que no había una preparación previa y no significaba algo favorable

Acontecimiento	Año	Contexto histórico
Creación de la Universidad Pedagógica Nacional	1978	Con la intención de crear una institución rectora del sistema nacional de maestros y, elevar la calidad del magisterio. En 1978 se transformó en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM). En 1978 se crea por Decreto Presidencial la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como una institución de educación superior para formar profesionales de la educación y desarrollar investigación. En 1979 se le transfieren las licenciaturas para formar profesores de educación preescolar y primaria que estaban bajo la responsabilidad de DGCMPM
Inicia labores docentes la UPN 1979	1979	En 1979 se le transfieren las licenciaturas para formar profesores de educación preescolar y primaria que estaban bajo la responsabilidad de DGCMPM.

Acontecimiento	Año	Contexto histórico
Entrada del Neoliberalismo	1980	Modelo económico que se basa en la libertad de mercado y la mínima intervención del Estado
Se desplomó la matrícula. Se establecieron nuevas responsabilidades para los académicos sin que estuvieran preparados para ello.	1984	Obligatoriedad del bachillerato para el ingreso de las normales; se dividió el plan en dos: 1) tronco común; y 2) área específica. Elevando su grado de estudios a nivel Licenciatura. No se contaba con las herramientas necesarias para el cambio planteado. Se desplomó la matrícula. Se establecieron nuevas responsabilidades para los académicos sin que estuvieran preparados para ello. La falta de cambios en la organización, administración y en el perfil de los docentes, no permitió obtener los resultados esperados.

Acontecimiento	Año	Contexto histórico
	1984	En 1984 la DGCMPM y la DGEN dependían de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC). En 1989 estas dos Direcciones se fusionaron dando origen a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), encargada de ofrecer los servicios de formación, capacitación y actualización del magisterio a nivel nacional. La falta de cambios en la organización, administración y en el perfil de los docentes, no permitió obtener los resultados esperados. Capacitación y actualización del magisterio a nivel nacional. En 1989 estas dos Direcciones se fusionaron dando origen a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), encargada de ofrecer los servicios de formación,

Acontecimiento	Año	Contexto histórico

Se crea la licenciatura de educación preescolar para el medio indígena	1990	Entra el Tratado de Libre Comercio "Error de diciembre" en donde se devalúa el peso la licenciatura en educación primaria para el medio indígena. Despegue del Neoliberalismo
Propuesta del SNTE para la creación de un modelo unificador	1991	La propuesta fue agregada al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
Federalización de la educación en México	1992	Escuelas normales transferidas a los gobiernos estatales, así como las unidades a distancia de la UPN
	1994	con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica cada entidad federativa se responsabiliza de la administración, planeación y ejecución de la tarea educativa; sin perjuicio de la reserva que hace la Federación de intervenir en el diseño de los planes y programas de la educación básica y normal

Acontecimiento	Año	Contexto histórico
Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) 1996	1996	Se desprende del Programa de Desarrollo Educativo de 1995-2000 con cinco líneas de acción: 1) Transformación de los planes y programas de estudio; 2) Formación y actualización del personal docente; 3) Mejoramiento de la gestión institucional; 4) Regulación del trabajo académico de los maestros de las escuelas normales y; 5) Mejoramiento físico y del equipamiento de las escuelas normales
Reforma al Plan de Estudios	1997	Se desprende de la primera línea de acción del PTFAEN. Hay una reducción de materias, disminuyendo los contenidos teóricos y de investigación, y centrando el interés en la práctica docente y la formación del mismo.
Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN)	2002	Tiene la finalidad de contribuir a elevar la calidad en la formación inicial de los docentes

Acontecimiento	Año	Contexto histórico
Plan Estatal de Fortalecimiento de las Educación Normal (PEFEN) 2005 2012	2005	Pretende contribuir en el mejoramiento de los servicios educativos y la gestión de las instituciones formadoras de maestros Tiene como finalidad fortalecer la capacidad de la planta docente y la competitividad de los programas educativos para cerrar brechas entre las Escuelas Normales. Configurar el Subsistema Nacional de Planeación de la Educación Normal. Fortalecimiento de las instancias para la planeación y regulación de la matrícula a nivel estatal.
A partir del 2007 se incorporó a las Escuelas Normales al Programa PRONABES.	2007	La relación federación-estados se percibe como una fuente permanente de tensiones y conflictos. En la actualidad funcionan a nivel nacional 273 Escuelas Normales públicas y 191 particulares. Todas ellas operan los planes de estudio oficiales vigentes a partir de 1997.

Acontecimiento	Año	Contexto histórico
	2007	Están centradas en la docencia y de manera institucional no desarrollan las funciones de investigación, difusión y extensión como lo hacen las demás instituciones de educación superior. No se cuenta con políticas que orienten la regulación del ingreso, permanencia y promoción del personal académico de las escuelas normales. Impulsar la instrumentación del programa de tutorías dirigido a los estudiantes de las Escuelas Normales. Impulsar el uso de recursos en línea para fortalecer el conocimiento de los estudiantes en las disciplinas de enseñanza de la educación básica
se iniciaron los trabajos para preparar la evaluación de los programas de posgrado	2008	Se inició la evaluación externa por los CIEES de la administración de las Escuelas Normales y de la operación de los programas de licenciatura que ofrecen. En el 2010 estarán evaluadas todas las Escuelas Normales Públicas.

Acontecimiento	Año	Contexto histórico
Registro de las Escuelas Normales en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, SES).	2008	Actualmente el porcentaje promedio de profesores de tiempo completo es 32%. Con una variación del 15% al 70%.•30% de los docentes tienen posgrado. El 45% de los estudiantes provienen de familias con ingresos mensuales menores o iguales a 250dlls, el máximo nivel de estudios del padre es secundaria (9º grado) y de la madre de primaria (6º grado). Promover la profesionalización de la planta docente de las Escuelas Normales. Creación de comunidades de práctica profesional para atender las áreas de oportunidad: Matemáticas, Lectoescritura, Ciencias, Lenguas Extranjeras y Autóctonas.

Acontecimiento	Año	Contexto histórico
	2008	Programa para Desarrollo de la Investigación: asesoría especializada para el ingreso a programas de posgrado de calidad y participar en garantizar el apoyo económico a los estudiantes de bajos ingresos y alto desempeño académico. Se continúa con el programa de becas para apoyar la Práctica Intensiva y el Servicio Social. Establecer un protocolo riguroso para el ingreso a las Escuelas Normales fondos concursables
Reforma al Plan de Estudios	1972	Realizado a partir de tres orientaciones curriculares: a) Enfoque centrado en el aprendizaje; b) enfoque basado en competencias y; c) Flexibilidad curricular, académica y administrativa. Además, está dividido en cinco áreas formativas: pedagógico; preparación para la enseñanza y el aprendizaje; lengua adicional y Tecnológica de la Información y la Comunicación (TIC); práctica profesional; y áreas optativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Adame, C. (2013). Crítica marxista a socio/antropologías en la Post (Sobre, Trans e Hiper) Modernidad. . México: Ed. Navarra.

Aguerrondo, I. y. (2001). Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica. Buenos Aires, Troqel.

Arnaut, S. (1996). Historia de una profesión. los maestros de educación primaria en México 1887_1994. mexico: CIDE.

Arreola, R. M. (2012). 90 años de Historia. Morelia, Michoacán. SEE.

Ávila, F. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 1.

Backhoff, E. (3 de septiembre de 2012). La educación en tiempos de Felipe Calderón. Observatorio académico universitario.

Bolaños, M. (1975). Cambios técnicos de educación normal. México: SEP.

Bordieu, P. y. (1996). La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Fondamara.

Bórquez, R. (2006). Pedagogía Crítica. México: Ed. Trillas.

Carreño, A. (2000). Serie histórica de los planes de estudio en la formación de docentes de educación básica. s/c: s/ed.

Casanova, H. (19 de julio de 2016). La política educativa y el fracaso de la tecnocracia. La jornada.

Castillo, I. (1976). México: sus revoluciones sociales y su educación. México D.F. UPN.

Chehayvar. (2006). Los enfoques de la formación docente. Latinoamericana de Estudios Educativos.

Civera, A. (2015). La Escuela como opción de vida. . Estado de México: Colegio mexiquense.

Díaz, E. (2003). El sujeto y la verdad II. Paradigmas epistemológicos contemporáneos. Rosario: Lborde.

Duhalde, M. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. Red de bibliotecas virtuales de Ciencias Sociales para América Latina.

Figueroa, M. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. Revista latinoamericana de estudios educativos (México).

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. México, D.F. Siglo XXI.

Freire, P. (1988). Pedagogía de la esperanza. México, D.F. Siglo XXI

Gadotti, M. (1998). Historia de las ideas pedagógicas. México. D.F. S.XXI.

Gimeno S. J. y Pérez, G. (1996). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, España: ed. Morata.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación. Argentina: Ed. S. XXI.

Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. México: S.XXI.

Goche, F. (2 de septiembre de 2013). Reforma curricular: desaparición del normalísimo. Contra línea.

González, M. (2006). La pedagogía crítica de H. Giroux. Sinéctica.

Geneyro, J. (1996). Pedagogía y/o ciencias de la educación: una polémica abierta. En Alicia de Alba. Teoría y Educación. México: UNAM.

González, J. (2002). La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt como proyecto histórico de la racionalidad revolucionaria. Revista de Filosofía, 303.

Granja, C. J. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México. Perfiles educativos. No. 129. ISSUE.UNAM., 62-83.

Gutiérrez, L. (2016). Las escuelas normales universitarias y el problema educativo en Michoacán, 1917-1930. Historia de la Educación latinoamericana.

Habermas, J. (2001). Teoría de la acción comunicativa. Tomo II. España: Ed. Taurus.

Hidalgo, J. (1992). Investigación Educativa, una estrategia constructivista. México, D.F.: Castellanos editores.

Horkeimer, M. Y. (1994). Dialéctica de la ilustración. chile: Trotta.

INNE. (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica p. México: INNE.

Juárez, B. (2 de enero de 2013). La reforma educativa busca quitar al SNTE el control de las plazas: especialistas. La Jornada.

Juárez, R. (16 de octubre de 2016). Formación Pedagógica. (M. González, Entrevistador)

Jurgo, T. (1998). El curriculum oculto. Madrid: Morata.

Latapí, P. (1982). Temas de política educativa (1976_1978). México D: F.: SEP.

Latapí, P. (2004). La SEP por dentro: las políticas de la secretaria de educación pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004). México: fondo de cultura económica.

Libaneo, J. (2005). Las teorías pedagógicas modernas resignificadas para el debate contemporáneo. Brasil: S/e.

Luna, F. (2002). La Universidad Michoacana 1926_1932. Morelia, Michoacán: UMSNH.

Maya, A. O. (2010). "La formación docente y las escuelas normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas". Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 58, septiembre-diciembre, pp.51-64.

McLaren, P. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. España.: ed. Paidós.

McLaren, P. (1998). La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México: Siglo XXI.

McLaren, P. (1998). La vida en las escuelas. (Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación). trad. María Marcela González Arenas. México: ed. Siglo XXI/CESU-UNAM, 301 pp.

Mejía, C. R. (2000). Contexto socioeducativo en el que surge el Normalismo rural mexicano en. Origen y desarrollo de la educación normal rural en México: 1922-1997. Sin pie de imprenta.

Meneses, M. (1998). Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976. México, D.F.: ed. UIA/CEE.

Meneses, M. E. (1997). Tendencias Educativas Oficiales en México 1976-1788, México. México: CCE_UIA.

Nava, F. (4 de noviembre de 2016). vida en el internado. (G. M., Entrevistador)

Navarrete, C. Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México, S. XX. Historia de la Educación latinoamericana.

Oikon, S. (2008). El proceso curricular normalista desde 1984. México D.F. UPN.

Olivera, M. G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. Revista latinoamericana de estudios educativos.

Padilla, T. (2009). Las Normales rurales: historia y proyecto de nación. El Cotidiano. UAM, Azcapotzalco. México.

Pérez, G. (1992). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos I. Madrid: La Muralla.

Policarpio, C. (2007). La Alianza por la Calidad de la. Red de Revistas Científicas para América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Policarpio, C. (s.f.). La formación pedagógica de los profesores de Educación Básica en México.

Popkewitz, T. (1988). Paradigma e Ideología en Investigación Educativa. Madrid: Mandadori.

Popkewitz, T. (2000). Sociología política de las reformas educativas. España: Ed. Morata.

Raby, L. (1975). Los principios de la educación rural en México. p.580. Toronto, Canada: s/e.

Ray, D. (s/A). Los principios de la educación rural en México: el caso de Michoacán 1915-1929. Toronto, Canada: S/e.

Rocha, J. (2015). Cien años de formar profesores en la Escuela Normal Urbana de Morelia. Morelia, Michoacán: IMCED.

Rocha, J. (2015). Cien años de historia de la escuela normal urbana Federal "Jesús Romero Flores". Morelia: IMCED.

Rodríguez, R. (1997). Hacia una didáctica crítica. Madrid: ed. La Muralla.s/a. (1 de octubre de 2012). 2006-2012, el recuerdo de un sexenio de claroscuros. Excelsior.

Sánchez, V. (1963). Dialéctica de lo concreto. Cap. IV México: Grijalbo.

Savin, C. (2003). Plan de estudios 1984, la reforma como fractura identitaria. SEP En Cuadernos de Discusión 13.

SEMS. (14 de octubre de 2012). Antecedentes de la Educación Media Superior. Recuperado el 10 de febrero de febrero de 2017, de portal SEP: www.sems.gob.mx

SEP. (1993). Plan y Programas de Estudio, Educación Básica, Secundaria. México, D.F.: SEP.

SEP. (1995). Programa de desarrollo educativo 1995-2000. México: ed. SEP.

SEP. (2002). Programa para la transformación de la educación normal. México, D.F.: SEP.

SEP. (2006). Plan de estudios 1999: Documentos básicos. Licenciatura en Educación Secundaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. MÉXICO, D.F.SEP.

SEP. (2012). Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Primaria (plan 2012). México, D.F: SEP.

SEP. (2012). Programa para la Trasformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México, D.F.: SEP.

Vásquez, S. (2012). La Filosofía de la Educación. Buenos Aires: CIAFAC.

Villeda, B. (1976). Un maestro del pueblo: y la epopeya de la primera normal rural. Morelia, Michoacán: SEE de Michoacán.

Wingfriend, B. (2010). Historia de a pedagogía desde Platón hasta la actualidad. Córdoba, Argentina: Eduvim.

Yuren, T. (2016). Investigación en educación y valores: ética, ciudadanía y derechos humanos. En T. Yuren. Cuernavaca, Morelos: reduval.

Zemelman, H. (1983). Historia y política del conocimiento en México. México: UNAM.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS:

www.eumed.net/.../paradigma_metodologia_investigacion.html http://www.monografias.com/trabajos93/relacion-tutora-gabriel-camara/relacion-tutora- gabriel-camara.shtml#ixzz43plIl2B (recuperado 2017)

http://dca.gob.gt/revistaviernes/index.php/reporte-v/837-apagon-pedagogico-global Bonilla, L. (15 de julio de 2016).

http://www.monografias.com/trabajos34/aprendizaje-colaborativo/aprendizaje colaborativo.shtml#ixzz3z26IoL3V

http://www.umce.cl/facultades/filosofia/fpedagogica/dad_psicologia_educacional_i1 .html#subir

http://www.eumed.net/rev/ced/18/ghs.htm. Cuadernos de Educación y Desarrollo Vol 2, Nº 18 (agosto 2010) Formación docente y desarrollo ético. Málaga

INFORMANTES CLAVE

Ambriz, C. (22 de octubre de 2016). Formación pedagógica.

Arciga, M. (4 de octubre de 2016). Comparación de planes de estudio en cuanto a la formación pedagógica.

Brito, B. (10 de noviembre de 2016). Actividades formativas.

Castillo, R. (enero 2017) Bachillerato pedagógico.

Cázares, J. (enero 2017) Organización estudiantil.

Chávez, M. (enero 2017) Formación docente/formación pedagógica.

Galindo, A. (noviembre 2016). Programas/actividades cocurriculares.

Juárez, R. (octubre-noviembre2016) Normal de varones/ traslado de la Huerta/ Formación docente.

(GONZALEZ, M. Entrevistador 2016 - 2017)

Historia del normalismo rural: origen, auge, crisis, posibilidades y esperanzas. (1922-2018), se terminó de producir en junio de 2021 en la Ciudad de México.

Otros títulos de Ediciones
Normalismo Extraordinario

124. Felipe Bermejo Herrera, Sol Felipe Hernández Guerrero, Marinette Bermejo Ballinas, Karina Carmona Zendejas, Judith Martínez Ramos, Yaneli García Hernández
Conversaciones heurísticas de Matemáticas, Ciencias y Tecnología
(Propuesta didáctica)

125. Varios autores
Narrativas pedagógicas sobre la educación a distancia en las Escuelas Normales en tiempos de pandemia.
(Narrativa)

126. Maribel Arreola Rivas
Sahumerio
(Poesía)

127. Rocío Acosta Jaimes, Abelardo Carro Nava
Cartas desde el corazón del normalismo mexicano. Una mirada hacia los inicios de la formación docente.
(Relato)

128. Felipe Bermejo Herrera, Sol Felipe Hernández Guerrero, Marinette Bermejo Ballinas, Salma Frida Ruiz Tejeda, Yaneli García Hernández, Karina Carmona Zendejas,Sergio Ortíz Briano
Conversaciones heurísticas de Robótica Educativa

Hace un centenario los pedagogos y docentes que diseñaron la SEP y el modelo para alfabetizar el país, pensaron en el presente y proyectaron un futuro sin analfabetismo; cien años después, las llamadas reformas educativas no han dado en el clavo.

El libro de Magdalena Isela González destaca la génesis de ese modelo y propone un replanteamiento del mismo ante la realidad actual, en el argot pedagógico actual se diría: desaprender (lo mal aprendido) para volver a aprender y, así para toda la vida: desaprender-aprender-aprender-desaprender para volver a aprender: aprender, desaprender y reaprender (Toffler).

ISBN 978-607-8776-50-4

EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

ESTRATEGIA NACIONAL DE LECTURA

DGESuM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal
CONAEN

México 2021

100 años SEP

SONORA

SEC
Secretaría de Educación y Cultura

CRESON
Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora